

Barnehagen som et inkluderende fellesskap for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

En kvantitativ studie om ASK-bruk og tilgang.

Christina Myrstad

VID vitenskapelige høgskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i medborgerskap og samhandling

Antall ord: 25246

25.11.2021

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Sosiokulturell læringsteori peker på betydningen av at læring skjer i fellesskap med andre. Tidligere forskning innen ASK vektlegger betydningen av at barn som bruker ASK erfarer at språket blir modellert i naturlige situasjoner på tvers av kontekster. Hensikten med studien var å undersøke eksisterende praksiser for hvordan og i hvilken grad ASK blir brukt i barnehagen.

**Problemstilling:** «Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK?».

**Metode:** Det ble gjort en totrinnsutvelgelse. Det ble gjort klyngeutvelgelse av barnehager i Rogaland. Strategisk utvelgelse førte til 42 respondenter i en elektronisk og anonym spørreundersøkelse. Data ble analysert ved bruk av deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyse.

**Funn:** Majoriteten av respondentene bruker ASK med enkeltbarn. Gjennom én dag brukte respondentene ASK til å ta initiativ og til å respondere på barnas kommunikasjon. Færre hjalp barna å bruke ASK i kommunikasjon med andre. Respondentene observerte at andre voksne brukte ASK i kommunikasjon med barna, men det var få barn som brukte ASK. I løpet av en uke brukte over halvparten av respondentene multimodal ASK. Håndtegn og andre kroppslige tegn, samt grafiske symboler eller fotografi i papirform, ble hyppigst brukt. Mange brukte også fysiske konkrete eller taktile objekter, og noen bruke talemaskiner. ASK ble brukt i ulike situasjoner. Gjennomgående var det en minoritet som ikke brukte ASK. Det var god tilgang til ASK gjennom ulike aktiviteter i løpet av en uke. Samlingsstund skilte seg ut, da både bruken og tilgangen til ASK var lavere enn i de andre situasjonene. Funn avdekker behov for å styrke inkluderingen av barn som bruker ASK. Barnehageansatte bør bruke ASK under samlingsstund, gi opplæring til jevnaldrende og støtte barn som bruker ASK til å utvikle strategier for å kommunisere med jevnaldrende. Styrere må legge til rette for rom og tid for samarbeid og kompetanseheving. Økt tilrettelegging ved bruk av ASK kan bidra til at barn som bruker ASK utvikler identitet som medborger i fellesskapet.

**Nøkkelord:** alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), barnehage, inkluderende fellesskap, medborgerskap, medvirkning, inkludering, sosiokulturell læringsteori.

## Summary

**Background:** Sociocultural learning theory highlights the significance of learning by interacting with others. Earlier research on AAC emphasizes the significance of children using AAC experiencing language modeling in natural situations and across contexts. The purpose of this study was to examine existing practices on how and in which degree AAC is used in the Norwegian preschool.

**Research question:** “How do preschool staff facilitate the language environment by using AAC?”.

**Method:** A two-stepped selection was used. A cluster selection of preschools in Rogaland was made. A strategic selection using electronic and anonymous survey resulted in 42 respondents. The data was analyzed using descriptive statistics and correlation analysis.

**Findings:** A majority of the respondents use AAC with children individually. Throughout a single day, respondents used AAC to initiate and to respond to the children’s communication. Fewer helped the children use AAC in their communication with others. The respondents observed adults using AAC to communicate with the children, but few children used AAC. More than half of the respondents used multimodal AAC during the week. Sign language or other bodily signs, as well as graphic symbols or photograph in paper form, was most frequently used. Many also used physical concrete or tactile objects, and some used speech devices. AAC was used in different situations. There was consistently a minority who did not use AAC. There was good access to AAC through different activities during a week. AAC use and access were lower in circle time compared to other situations. Findings uncover the need to strengthen the inclusion of children who use AAC. Preschool staff should use AAC in circle time, train peers, and support children who use AAC to develop strategies to communicate with peers. Managers must facilitate space and time for cooperation and competence development. Increased facilitation of AAC can contribute to a stronger community identity for children who use AAC.

**Keywords:** augmentative and alternative communication (AAC), preschool, inclusive fellowship, citizenship, participation, inclusion, sociocultural learning theory.

## Forord

Jeg ønsker å takke min tidligere leder, Venke Kårtveit, for at du valgte å gi en nyutdannet ergoterapeut uten arbeidserfaring en spennende arbeidsmulighet. Å arbeide for at alle barn skal inkluderes i samfunnet er noe som engasjerer meg, og da jeg fikk jobb som nyutdannet, visste jeg at inkludering i barnehagen var noe jeg ville skrive masteroppgave om. Å skrive masteroppgave har vært en bratt læringskurve, med både oppturer og nedturer. Jeg vil takke familie og venner som har støttet meg gjennom prosessen. Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min mor, som nylig har blitt spesialpedagog, og som har gått gjennom den samme prosessen som meg. Du har vært min kritiske venn, og har vært en god støtte for å holde motivasjonen underveis.

Jeg ønsker å rette en stor takk til Anita Gjermestad, som hadde inspirerende undervisning om atypisk språkutvikling, alternativ og supplerende kommunikasjon og videoanalyse våren og høsten 2020. Du var engasjert og kom med innspill til temaer for min masteroppgave. Jeg vil også takke medstudent og tidligere kollega, Tina Walstad. Du er en forbilledlig spesialpedagog og har vært en god støtte i prosessen. Takk for alle samtaler og refleksjoner vi har delt sammen. Jeg ønsker også å takke Anita Sande og Anne-Merete Kleppenes for at dere tok dere tid til å prate med en nysgjerrig student, og at dere kom med innspill til undersøkelsen i den tidlige fasen.

Jeg ønsker også å takke mine veiledere, Ulf Berge og Leif Kåre Lende. Tusen takk for deres innspill, tilbakemeldinger og gode råd. Til slutt vil jeg takke alle styrere, som var behjelpelige til å videreføre undersøkelsen til barnehageansatte, i en svært travel tid. Takk til barnehageansatte som svarte på undersøkelsen. Undersøkelsen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Sandnes, oktober 2021

Christina Myrstad

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Samfunnsmessig relevans</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3 Aktuell forskning</b> .....	<b>13</b>
1.3.1 Litteratursøk.....	13
1.3.2 Forskning som omhandler vennskap og fellesskap i barnehage .....	14
1.3.3 Forskning som omhandler vennskap og fellesskap i skole .....	15
1.3.4 Forskning som omhandler ASK-innsatser .....	16
1.3.5 Kunnskapsgap .....	19
<b>1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt</b> .....	<b>20</b>
<b>1.5 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>20</b>
<b>2 Teoretisk ramme</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Sosiokulturell læringsteori</b> .....	<b>22</b>
2.1.1 Kunnskap og læring i en sosial og kulturell kontekst.....	22
2.1.2 Mediert læring .....	22
<b>2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)</b> .....	<b>23</b>
2.2.1 Kommunikasjon og språk.....	23
2.2.2 Barn som bruker ASK .....	24
2.2.3 Språkstimulering og språkmiljø.....	26
<b>2.3 Medborgerskap</b> .....	<b>28</b>
2.3.1 Barns medborgerskap .....	28
2.3.2 Inkludering i skole og barnehage .....	30
<b>3 Metode</b> .....	<b>33</b>
<b>3.1 Valg av design</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2 Utvalg</b> .....	<b>34</b>
3.2.1 Den teoretiske populasjonen og utvalgskriterier .....	34
3.2.2 Den faktiske populasjonen.....	34
3.2.3 Det teoretiske utvalget .....	35
3.2.4 Det faktiske utvalget .....	35
<b>3.3 Spørreundersøkelsen</b> .....	<b>36</b>
3.3.1 Digital spørreundersøkelse .....	36

3.3.2 Spørreskjemaets utforming .....	36
3.3.3 Operasjonalisering av variabler .....	37
3.3.4 Operasjonalisering i lys av forskningsspørsmål .....	39
<b>3.4 Statistisk analyse .....</b>	<b>39</b>
3.4.1 Cronbachs alfa .....	40
3.4.2 Deskriptiv analyse .....	40
3.4.3 Korrelasjonsanalyse .....	41
<b>3.5 Forskningsetiske vurderinger .....</b>	<b>42</b>
<b>4 Resultater .....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Beskrivelse av utvalget.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Målgruppe for bruk av ASK .....</b>	<b>43</b>
<b>4.3 ASK-bruk gjennom en dag .....</b>	<b>44</b>
<b>4.4 ASK-former brukt i løpet av en uke.....</b>	<b>45</b>
4.4.1 ASK-former .....	45
4.4.2 Fordeling og kombinasjoner av ASK-former gjennom ulike situasjoner .....	47
<b>4.5 Tilgang til ASK i løpet av en uke .....</b>	<b>53</b>
<b>4.6 Korrelasjon mellom ASK-bruk og tilgang.....</b>	<b>54</b>
<b>5 Diskusjon .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Diskusjon av metode.....</b>	<b>55</b>
5.1.1 Validitet og reliabilitet .....	55
5.1.2 Vurdering av måleapparat .....	56
5.1.3 Vurdering av utvalgstreking og frafall.....	57
5.1.4 Vurdering av dataenes pålitelighet.....	59
5.1.5 Vurdering av dataanalyse .....	60
5.1.6 Avsluttende refleksjoner knyttet til validitet og reliabilitet .....	60
<b>5.2 Oppsummering av hovedfunn .....</b>	<b>61</b>
<b>5.3 «I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?» .....</b>	<b>61</b>
5.3.1 ASK – et satsningsområde for tidlig innsats? .....	61
5.3.2 Inkluderende språkmiljø som vilkår for deltakelse i fellesskapet.....	65
5.3.3 Samspillet innflytelse over barnas aktørskap.....	68
<b>5.4 «Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?».....</b>	<b>73</b>
5.4.1 Rom for medvirkning i fellesskapet? .....	73



5.4.2 Muligheter ved multimodal ASK .....	76
<b>5.5 «Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?» .....</b>	<b>79</b>
5.5.1 Språkmiljøets betydning for barn som bruker ASK.....	79
5.5.2 Mål om en inkluderende barnehage for barn som bruker ASK.....	80
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>82</b>
6.1 Oppsummering av funn i lys av forskningsspørsmål .....	82
6.2 Konklusjon.....	83
6.3 Implikasjoner for praksis .....	84
6.4 Anbefaling for videre forskning .....	85
<b>Litteratur .....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg 1 – Spørreskjema .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD .....</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg 3 – Informasjonsskriv.....</b>	<b>104</b>

## Figurliste

Figur 4.1 Fordeling av svar knyttet til ASK-bruk på én dag, i prosent, målt gjennom ulike variabler.....	44
Figur 4.2 Fordeling av svar knyttet til tilgang til ASK i løpet av en uke, i prosent, etter ulike situasjoner .....	53

## Tabelliste

Tabell 4.1 ASK-former, fordelt etter situasjoner.....	46
Tabell 4.2 ASK-former brukt under måltid .....	47
Tabell 4.3 ASK-former brukt under samling.....	48
Tabell 4.4 ASK-former brukt under overganger .....	50
Tabell 4.5 ASK-former brukt under innelek.....	51
Tabell 4.6 ASK-former brukt under utelek .....	52

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt følgende tema for min masteroppgave: «Barnehagen som et inkluderende fellesskap for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)».

Menneskelig kommunikasjon har lenge vært noe som engasjerer meg. Gjennom oppveksten var jeg interessert i musikk og fremmedspråk. Etter hvert forflyttet interessen seg over til bevegelse, og jeg har brukt utallige timer med dans. Dans har vært en svært meningsfull aktivitet i livet mitt, og vil nok alltid være en del av meg. Oppdagelsen av hvor viktig det var å ha en meningsfull aktivitet bidro nok til at jeg begynte på bachelor i ergoterapi i 2015. Deltakelse i meningsfulle aktiviteter var sentralt for opplevelsen av livskvalitet innenfor denne utdanningen. Det var tre inspirerende og lærerike år hvor jeg gjennom praksisperioder fikk møte mennesker i sårbare livssituasjoner, og i ulike livsfaser.

De siste tre årene har jeg arbeidet som miljøterapeut i kommunen, hvor jeg i samarbeid med spesialpedagoger, barnehageansatte og foreldre, gir spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn i barnehager. Samtidig er jeg i ferd med å fullføre en mastergrad i medborgerskap og samhandling. Jeg er så takknemlig for å ha hatt rom og tid til å reflektere over praksis sammen med dyktige og kloke medstudenter og forelesere. Både ergoterapibakgrunnen min og «medborgerskapsbrillene» har vært med å forme meg som menneske både personlig, faglig og profesjonelt. Det har bidratt til at jeg er opptatt av at alle mennesker har rett til å delta i meningsfulle aktiviteter i samfunnet. I min daglige praksis opplever jeg at det er et gap mellom ideologisk inkludering av barn som bruker ASK, og gjennomført inkludering. Det er krevende å oppnå ideelle rettigheter og mål, og jeg opplever at barn som bruker ASK er sårbare når det kommer til inkludering i fellesskapet i barnehagen. Jeg ønsker å bruke min masteroppgave på å grave dypere i problemet for å undersøke hvordan vi kan tilrettelegge for at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap, *også* for barn som bruker ASK.

## 1.2 Samfunnsmessig relevans

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er mål som blir omtalt i «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det fremkommer av meldingen at barnehagene har store kvalitetsforskjeller, og at praksisen ikke ivaretar regelverket tilstrekkelig flere steder. Regjeringen ønsker at inkludering skal være et grunnleggende premiss i barnehageutviklingen, og har mål om en mer inkluderende barnehage (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10-11). Inkludering defineres her som:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Betydningen av at barna opplever å være en verdifull del av fellesskapet, og godtatt, fremheves som et viktig grunnlag for god utvikling. Kompetanse og nære relasjoner mellom voksne og barn er avgjørende for et inkluderende og godt utdanningsløp for hele mangfoldet av barna (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Dagens tilbud til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er et ekskluderende og lite funksjonelt system (Nordahl et al., 2018, s. 7). Organiseringen og innholdet i tilbudet fører til at barn opplever manglende tilhørighet til fellesskapet. Det er omtrent 15-25% barn og unge som har behov for tilrettelegging i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018, s. 7). Fra 2016 til 2020 har det vært en jevn økning i barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I 2016 var antallet 8290 (2,9%), og i 2020 var antallet 9255 (3,4%) (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 19). Språk- og kommunikasjonsvansker blant barn med norsk som morsmål, er den hyppigste årsaken til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg et al., 2015, s. 121).

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kan defineres slik:

Barn, unge og voksne som helt eller delvis mangler tale, vil ha behov for alternative kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått. Noen vil ha behov for kommunikasjonsformer som helt erstatter talen, dette kalles alternativ kommunikasjon. Andre har behov for kommunikasjonsformer som kan støtte

eksisterende tale som er utydelig eller svak. Dette kalles supplerende kommunikasjon. Alternativ og supplerende kommunikasjon forkortes ofte til ASK (Blackstone & Berg, 2006, s. 9).

International Society for Augmentative and Alternative Communication Norge (ISAAC) forklarer ASK slik:

ASK kan sies å være alt som hjelper en person til å kommunisere effektivt, når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til. Eksempler på ASK er bruk av håndtegn, fotografi, grafiske symboler eller konkrete. Handlinger, væremåter og kroppslige uttrykk som må fortolkes og tillegges mening av andre, kan også omtales som ASK. I noen tilfeller vil det være hensiktsmessig å ta i bruk hjelpemidler for at personen skal forstå og bli forstått. Dette kan være slike ting som kommunikasjonsbøker, tematavler eller talemaskiner (ISAAC, u.å.-c).

Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til å få dette for å få tidlig hjelp, og støtte utviklingen (Barnehageloven, 2005, § 31). Barn kan også ha rett til bruk av ASK, og opplæring i dette: «Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen» (Barnehageloven, 2005, § 39). I en sakkyndig vurdering utredes og vurderes behovet for om det skal gjøres vedtak om spesialpedagogisk hjelp, hvilken hjelp som skal gis, og hvordan hjelpen skal organiseres, i henhold til Barnehageloven (2005, §§ 34 og 35).

Rammeplanen legger føringer for at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap hvor alle barn får ytre seg, bli hørt og delta, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9). Alle barn skal ha like muligheter til å delta i fellesskap, gjennom at barnehagen tilrettelegger det allmennpedagogiske tilbudet, både sosialt, pedagogisk og fysisk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 1.3 Aktuell forskning

Først blir metoden for gjennomgang av forskning på ASK-feltet beskrevet. Videre presenteres den aktuelle forskningen, og deretter gjøres det vurderinger om kunnskapsgapet.

### 1.3.1 Litteratursøk

Det ble gjort flere søk i databasene Oria, Idunn, Google Scholar, PsycINFO, Academic Search Elite og ERIC. Det ble ikke satt begrensninger i forhold til publiseringsår. Søkeordene ble kombinert med AND og OR, sammensatt på ulike måter. Følgende søkeord ble brukt enkeltvis og sammensatt på norsk: alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, barnehage, førskole, barn, språkmiljø, språk, språkmodeller, inkluderende fellesskap, inkludering og medborgerskap. Følgende søkeord ble brukt enkeltvis og sammensatt på engelsk: augmentative and alternative communication, AAC, children with complex communication needs, preschool, kindergarten, children, kids, inclusive, language environment, language models, communication modelling, AAC modelling, dosage, inclusive practice, inclusion, communication partner, systematic review, meta-analysis, literature review og review of literature. Det ble også funnet forskningslitteratur gjennom å se på litteraturlister til forskningsartikler, og diverse veiledere og policydokumenter.

Litteraturen ble gjennomgått ved å lese tittel og sammendrag. Dersom det var tvil om relevans, ble hele artikkelen lest. Litteratursøkene ble avsluttet når treffene gjentatte ganger ledet til litteratur som allerede var oppdaget. Mot slutten av litteratursøkene ble det publisert en nyere litteraturgjennomgang som tar for seg andre litteraturgjennomganger på ASK-feltet (Crowe et al., 2021). Studien var en god ressurs for å få en oversikt over eksisterende forskning, og gav en bekreftelse på at den mest aktuelle litteraturen allerede var funnet.

De fleste norske treffene var oppgaver på bachelor- og masternivå. Oppgavene rettet seg i hovedsak mot enkeltgrupper som autismespekterforstyrrelser eller flerspråklige. Tre masteroppgaver var relevante og er inkludert da det ikke funnet andre norske undersøkelser av ASK i barnehager. Jørn Østvik har forsket på inkludering av barn og unge som bruker ASK i

norske skoler, og det ble vurdert at denne forskningen kan bidra med kunnskap og interessante perspektiv til barnehager. Foruten masteroppgavene er den inkluderte litteraturen stort sett blitt publisert i tidsskrift som er godkjent på nivå 1 og nivå 2. Dette gjelder ikke Bratterud et al. (2012), men forskningsrapporten bidrar med perspektiver i forhold til barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Samtidig bør internasjonal forsknings gyldighet i Norge vurderes, da det kan være forskjeller i konteksten som får ringvirkninger for praksis. I Norge har vi en barnehagemodell som ligner andre skandinaviske lands førskoletilbud, men internasjonalt kan det være større variasjoner. I det følgende blir det presentert eksisterende forskning som vurderes å være aktuell for problemstillingen.

### **1.3.2 Forskning som omhandler vennskap og fellesskap i barnehage**

Stangeland (2017, s. 106) har utforsket forholdet mellom lek, sosial kompetanse og språknivå i norske barnehager. Barns språknivå påvirker hvordan de fungerer sosialt og i lek (Stangeland, 2017, s. 118). Barn med lavere språknivå i forhold til alder, engasjerer seg mindre i lek enn de med høyere språknivå. Barn med lavere språknivå har også lav sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter avhenger av muligheten til å delta i sosialt samspill med andre. Likevel påvirkes småbarns lekeatferd mer av sosial kompetanse enn av språknivå. Voksne kan fremme sosial kompetanse ved å ta initiativ til lek, og ved å delta i lek med barna (Stangeland, 2017, s. 118).

Barns generelle trivsel ser ut til å være god i barnehagen, men foreldre og ansatte vurderer generelt barns trivsel høyere enn barnas egne vurderinger (Bratterud et al., 2012, s. 3). Barnas trivsel i barnehagehverdagen ser ut til å påvirkes av barns medvirkning. Medvirkningen forstås ut ifra hvilke muligheter barna har til å påvirke rom og handling. Foreldrene er relativt fornøyd med barnas muligheter til å medvirke, og det er ikke funnet variasjoner i dette knyttet til kjønn, alder, minoritetsbakgrunn eller spesielle behov (Bratterud et al., 2012, s. 4). Ansatte og foreldre hevder at barnehagen har store grupper, få ansatte og lite fleksibilitet i de fastlagte strukturene. Dette mener de kan være en barriere for å sikre barns medvirkning, som igjen kan påvirke trivselen i barnehagen (Bratterud et al., 2012, s. 4).

Det er andre forhold som bidrar til at barnas trivsel er dårligere; når voksne ikke støtter eller videreutvikler sosialt samspill, kjeft fra voksne, ikke føler seg sett av voksne, når noen blir plaget, og når noen må delta i aktiviteter mot sin vilje (Bratterud et al., 2012, s. 4). Det er sammenheng mellom opplevelse av negative barn/barn relasjoner og opplevelse av å bli plaget. Det er også sammenheng mellom å oppleve å bli plaget, oppleve at de voksne kjefter og har dårlig tid (Bratterud et al., 2012, s. 4). Noen barn opplever at voksne ikke er lett tilgjengelige, og at de samspiller lite med barna. Det er noen ansatte som ikke forstår, misforstår, eller ikke lar seg påvirke av barnets ønsker, og som ikke klarer å fremme gode samspill. Barn opplever størst grad av medvirkning i uterommet, men de fleste opplever medvirkning i både inne- og utetiden (Bratterud et al., 2012, s. 4).

### **1.3.3 Forskning som omhandler vennskap og fellesskap i skole**

Det finnes både personlige og miljømessige faktorer som kan virke fremmende og hemmende for utvikling av vennskap for elever som bruker ASK (Østvik et al., 2018b, s. 1). For at elever som bruker ASK skal utvikle sosiale relasjoner med medelever, er det viktig å legge til rette for delte erfaringer og opplevelser, og tilpasse omgivelsene. Dette kan skje gjennom at medelever og personale viser støtte, velvilje og selvtillit når de kommuniserer. Selvtillit hos kommunikasjonspartnere assosieres med at det blir mindre negative konsekvenser for utfordrende kommunikasjon med elever som bruker ASK. Dette indikerer viktigheten av å gi opplæring i hvordan medelever kan kommunisere med elever som bruker ASK (Østvik et al., 2018b, s. 1). Elever som bruker ASK risikerer å bli oversett, ignorert, avvist eller misforstått dersom det ikke er tilstrekkelig med ressurser til at de kan kommunisere forståelig og ha klar kommunikasjon med medelever og personale i skolen (Østvik et al., 2018a, s. 99). Østvik et al. (2018a, s. 99) peker på viktigheten av en refleksiv praksis, hvor medelever og personale må være sensitive, fortolkende og anerkjennende når elever med ASK kommer med initiativ til å være en sosial aktør. Elever som bruker ASK, utøver aktørskap i utvikling av vennskap gjennom å vise tydelige preferanser for personer og aktiviteter (Østvik et al., 2018a, s. 92).

### 1.3.4 Forskning som omhandler ASK-innsatser

I Sverige gir habiliteringstjenesten retningslinjer for barn i førskolealder på tidlig kommunikasjonsnivå, basert på systematiske litteraturgjennomganger som jevnlig oppdateres (Eberhart et al., 2017). Barn på språklig utviklingsalder under 3 år anbefales å motta både indirekte og direkte innsatser (Eberhart et al., 2017, s. 8). Studiene i gjennomgangen viser at barn bør tilbys ASK da det letter den umiddelbare kommunikasjonen, minsker problematferd og stimulerer til utviklingen av språk og tale. Det finnes ingen evidens for at ASK hemmer språk- og taleutviklingen. Det er viktig at omgivelsene til barnet anvender ASK med barnet ved å være språkmodell og støtte språkforståelsen (Eberhart et al., 2017, s. 6). Den direkte innsatsen rettet mot barnet bør fokusere på grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som imitasjon, felles oppmerksomhet, forståelse og bruk av symbolkommunikasjon. Deretter kan man trene språk, tale og mer avanserte ferdigheter. Innsatsen bør være multimodal, og foregå i hverdagslige situasjoner, i lek og ut i fra barnets motivasjon, interesse og utviklingsnivå (Eberhart et al., 2017, s. 6).

Indirekte innsatser, som opplæring til foreldre, kan raskt bedre samspillet mellom barn og foreldre, og gi økt utvikling av kommunikasjon og språk hos barnet. Det er sterk evidens for at bruk av responsiv kommunikasjonsstil fremmer utvikling av grunnleggende kommunikasjonsferdigheter hos barnet (Eberhart et al., 2017, s. 6).

Når man skal implementere ASK, må kommunikasjonspartnere få nødvendig opplæring, og det fremheves strategier som assosieres med å bedre kommunikasjonspartnerens kunnskap og ferdigheter (Biggs et al., 2019, s. 755; Shire & Jones, 2015, s. 11). De vanligste implementeringsstrategiene er å gi kommunikasjonspartneren muntlig informasjon, være modell og at kommunikasjonspartneren får praktisk erfaring med mulighet for tilbakemelding. I prosessen er det viktig at kommunikasjonspartneren mottar støtte i form av coaching, øvelse og fasilitering (Biggs et al., 2019, s. 755-756). Det er også viktig å fremme gode interaksjoner på tvers av kontekster og over tid (Shire & Jones, 2015, s. 3). ASK-innsatsen bør foregå under et lengre tidsperspektiv, med regelmessig oppfølging (Eberhart et al., 2017, s. 8). Intensiteten på innsatsen blir høy gjennom at omgivelsene gis støtte og veiledning til å anvende ASK i det daglige og naturlige samspillet. Foreldres engasjement og



bruk av strategier er faktorer som påvirker fremgangen hos barnet (Eberhart et al., 2017, s. 9).

ASK-modellering i naturlige interaksjoner har positiv effekt i forhold til språktilegnelse, og kan føre til språklige gevinster på tvers av språkområdene; pragmatikk, semantikk, syntaks og morfologi (Sennott et al., 2016, s. 101). Det er vanlig å bruke tre ulike tilnærminger i hjulpet ASK-modellering, og de viser seg å være effektive ved at barnets ekspressive ordforråd økes (Biggs et al., 2018, s. 443). 1) Modellering, som handler om at kommunikasjonspartneren bruker ASK for å fremme symbolforståelse. 2) Prompting, som handler om å lokke frem måter å kommunisere på, for så å gi mulighet for å trene på atferden og forsterke den. 3) Instruering og demonstrering, som kan bidra til at barnet lærer hvordan de kan bruke ASK-løsningen, eller fremheve språklige mål som barnet kan bruke som en «kommunikasjonsguide» (Biggs et al., 2018, s. 469). Barker et al. (2013) undersøkte bruk av ASK i førskoler i USA. Barna som bruker ASK, benyttet ASK-løsningen gjennomsnittlig 5-6 ganger på en typisk skoledag. Lærerne og de andre voksne kommunikasjonspartnere tok initiativ til at barnet skulle kommunisere med ASK-løsningen 4-5 ganger daglig. Det var relativt uvanlig at lærerne drev ASK-modellering, det skjedde 2-3 ganger per dag. Lærerne observerte sjeldent at jevnaldrende kommuniserte med ASK-brukerne ved å bruke ASK-løsningen (Barker et al., 2013, s. 342).

I en systematisk litteraturgjennomgang ble det avdekket fem utfordringer i forhold til tidlig innsats for barn med behov for ASK, som har store motoriske utfordringer (Østvik & Killi, 2019, s. 4). De fem utfordringene er barnas funksjonsnedsettelse, at barn bruker symbolsk kommunikasjon i liten grad, bekymring hos foreldre, mangel på kompetanse i praksisfeltet og mangel på tilgjengelig kunnskap (Østvik & Killi, 2019, s. 4). Utfordringer med barnas funksjonsnedsettelse handler om at komorbiditet kan hemme den kommunikative utviklingen, og at barna ofte har en atypisk utvikling. At barn bruker liten grad av symbolsk kommunikasjon, handler om utfordringer ved betjening av kommunikasjonshjelpemidler, og at hjelpemidlene blir brukt mindre enn barnets nonverbale kommunikasjon. Bekymring hos foreldre kan begrense den kommunikative utviklingen hos barnet. Mangel på tilgjengelig kunnskap går ut på at det er lite forskningsbasert kunnskap, og testmetodiske utfordringer knyttet til å tilegne ny kunnskap (Østvik & Killi, 2019, s. 22-30). Litteraturgjennomgangen

avdekket også tre intervensjonsområder for tidlig innsats; grunnlaget for intervensjonen, innsatser rettet mot barnet, og kompetanseheving hos kommunikasjonspartnerne (Østvik & Killi, 2019, s. 4). Grunnlaget for intervensjonen handler om tidlig innsats, behovet for å kartlegge kommunikasjonsferdighetene hos barnet, og styrking av familiemedvirkning i intervensjonene ettersom de kjenner barnet best. Innsatser rettet mot barnet innebærer å anerkjenne barnets kommunikasjon, lære barnet kommunikative strategier, eksponere barnet for talespråk og nonverbale lyder, og fremme bruken av hjulpet kommunikasjon. Kompetanseheving hos kommunikasjonspartnerne går ut på å støtte dem i å forstå barnets eksisterende kommunikasjon, at de gis opplæring i ASK, og at kommunikasjonspartnerne får opplæring i samhandling som er utviklingsfremmende (Østvik & Killi, 2019, s. 30-35).

Wessel (2017, s. 53) undersøkte i sin kvalitative masteroppgave spesialpedagogers og rådgiveres perspektiv på barnehageansattes arbeid for å fremme et godt språkmiljø for barn som bruker ASK. Personalets holdninger var avgjørende for at støttespillerne opplevde at personalet var lærevillige og veiledbare. De erfarer motstand når det kommer til å tilrettelegge språkmiljøet for barn som bruker ASK, og at innsatsen må rettes her først – på ledernivå. Motstanden kan dreie seg om holdninger, tid, tekniske ferdigheter, og at personalet forstår barnet uten å bruke ASK. Personalet må få kunnskap om betydningen av språkmiljøet for barn som bruker ASK, at barnets språk må være tilgjengelig gjennom hele dagen. Dette krever at personalet tilrettelegger for samtale, et tilgjengelig ordforråd, og at de er tålmodige og oppmerksomt tilstede i samtalen (Wessel, 2017, s. 58). Både Wessel (2017, s. 58) og Kristiansen (2017, s. 44-45) beskriver i sine funn at samarbeid både internt og eksternt er av stor verdi. Barnet som bruker ASK, er ikke bare spesialpedagogens oppgave, men det må være et team rundt barnet som har hovedansvaret for ASK-løsningen og som kan det godt. Samarbeidstid er en viktig del av dette (Wessel, 2017, s. 58).

Baritaki (2021) gjorde i forbindelse med sin masteroppgave en nasjonal kvantitativ undersøkelse om bruk av ASK i barnehagen. Barnehageansatte i undersøkelsen opplevde at de hadde gode erfaringer med å bruke ASK i barnehagen, både i forhold til språkutvikling og inkludering i fellesskapet (Baritaki, 2021, s. 61). De fleste brukte ASK enten med enkeltbarn eller med hele barnegruppen. For å implementere ASK i barnehagen var opplæring for ansatte viktigst. Forståelse for tiltaket, foreldreopplæring, ASK-bruk i ulike settinger, tid på

personalmøter og utprøving av ulike ASK-former var også viktig. Av utfordringer i forbindelse med implementering av ASK, var samarbeid med ansatte mest krevende. Andre utfordringer var kunnskapstilegnelse, tid og kapasitet til ASK-bruk, og ASK-bruk i lekesituasjoner (Baritaki, 2021, s. 61).

### **1.3.5 Kunnskapsgap**

Gjennom litteratursøk har det blitt funnet forskning som omhandler vennskap og fellesskap i barnehage og skole, samt forskning som omhandler ASK-innsatser. Det er forsket på effekten ved bruk av ASK og kommunikasjonsstiler hos kommunikasjonspartnere som kan fremme gode samspill. Det ble funnet lite norsk litteratur knyttet til ASK og inkludering knyttet til konteksten barnehage. Crowe et al. (2021, s. 25-27) belyser at den tidlige innsatsen og trening av naturlige kommunikasjonspartnere er blant de hyppigst rapporterte behovene for fremtidig forskning. Det er også behov for å undersøke hva som er effektiv dosering i forhold til ASK-innsatser, og utforske hvordan miljømessige endringer påvirker ASK-innsatsen, doseringen og kommunikasjonsferdighetene (Sennott et al., 2016, s. 111-112).

Barnehagen er en viktig sosial arena i barns liv. Barn tilbringer den største delen av sin våkne tid her (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Mange barn som skal utvikle språket ved hjelp av ASK, får nesten ikke erfare at kommunikasjonsformen blir brukt av jevnaldrende og voksne språkmodeller (Tetzchner et al., 2005, s. 83). ASK-modellering i naturlige situasjoner er viktig for at barn skal kunne utvikle et funksjonelt språk. Min førforståelse er at barnehageansatte synes det er utfordrende å bruke ASK-løsningen til det enkelte barnet aktivt gjennom barnehagedagen. Det kan handle om kompetanse, opplæring, tid, planlegging og prioriteringer. Som miljøterapeut innen fagfeltet opplever jeg at kvaliteten på språkstimuleringen varierer, og at ASK-innsatsen blir for tilfeldig eller personavhengig. Jeg opplever at det er viktig å undersøke forholdene i norske barnehager.

## 1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt

Problemstillingen min er som følger: «*Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK?*». Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å undersøke nærmere:

1. I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?
2. Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?
3. Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?

Studien kan bidra med et beskrivende bilde av statusen i norske barnehager i forhold til i hvilken grad ASK blir brukt innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Studien har potensiale til å bidra med kunnskap om hvordan situasjonen er for barn som har behov for å bruke ASK, og kan synliggjøre utfordringer med ASK i norske barnehager. Dette kan fremme diskusjoner i fagfeltet og bidra til bedre veiledning fra instanser, bedre praksis hos barnehageansatte og en bedre hverdag for barn som bruker ASK.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

I denne delen blir det redegjort for oppgavens oppbygning. Dette blir gjort gjennom beskrivelser av hvert kapittel, fra innledning til avslutning.

### ***Kapittel 1: Innledning***

I innledningen ble oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Dette har blitt gjort gjennom beskrivelser av bakgrunn for valg av tema, egen førforståelse, samfunnsmessig relevans, eksisterende forskning, kunnskapsgap og oppgavens hensikt.

### ***Kapittel 2: Teori***

I dette kapittelet beskrives oppgavens teoretiske forankring – sosiokulturell læringsteori. Videre blir det gjort rede for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Dette blir gjort i lys av teori om kommunikasjon og språk, ASK, språkstimulering og språkmiljø. Til slutt gjøres det rede for en relasjonell forståelse av barns medborgerskap. Barns medborgerskap

beskrives ut ifra forståelse av medlemskap, rettigheter, ansvar, likestilling, respekt og anerkjennelse. Videre beskrives medborgerskap i lys av barns medvirkning, og til slutt ut ifra perspektiver på inkludering i barnehage og skole.

### ***Kapittel 3: Metode***

Oppgavens metodiske tilnærming blir redegjort for i dette kapitlet. Det innebærer beskrivelse av valgt design, utvalg, hvordan undersøkelsen ble utformet, gjennomføring av spørreundersøkelse, analyse av datainnsamlingen og forskningsetiske vurderinger i forhold til dette.

### ***Kapittel 4: Resultat***

I dette kapitlet presenteres resultatene fra undersøkelsen. Først gjøres det en beskrivelse av utvalget. Videre beskrives resultater om målgruppe for bruk av ASK, ASK-bruk på én dag, brukte ASK-former i løpet av en uke, tilgang til ASK i løpet av en uke, og til slutt presenteres korrelasjon mellom ASK-bruk og tilgang.

### ***Kapittel 5: Diskusjon***

Kapitlet innledes av en metodediskusjon, hvor det gjøres vurderinger av metodiske styrker og begrensinger knyttet til studiens validitet og reliabilitet. Videre oppsummeres hovedfunn. Til slutt diskuteres resultatene etter forskningsspørsmål. Diskusjonen gjøres i lys av eksisterende forskning og presentert teori.

### ***Kapittel 6: Avslutning***

Det siste kapitlet innledes ved å oppsummere svar på forskningsspørsmålene. Deretter gis det et svar på undersøkelsens problemstilling. Til slutt beskrives implikasjoner for praksis, før det gjøres anbefalinger for videre forskning.

## 2 Teoretisk ramme

Det teoretiske rammeverket til oppgaven har som mål å belyse problemstillingen. Teorien kan også bidra til kunnskap og forståelse for fagkunnskaper og perspektiver knyttet til problemstillingen. Sosiokulturell læringsteori er valgt som teoretisk perspektiv for oppgaven. De fleste barnehager i Norge har den sosiokulturelle forståelsen som grunnlag for sin pedagogiske praksis (Akinshina, 2020, s. 153). Først beskrives dette perspektivet. Videre forklares sentrale begreper innen ASK. Til slutt gjøres det rede for en relasjonell forståelse av barns medborgerskap, hvor medborgerskapet beskrives ut ifra sentrale begreper knyttet til dette.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

#### 2.1.1 Kunnskap og læring i en sosial og kulturell kontekst

Innenfor den sosiokulturelle tradisjonen er kunnskap en refleksjon av en historisk og kulturell kontekst – kunnskap er situert (Dysthe, 2001, s. 36). Forventninger man møter fra kulturen og samfunnet man er en del av, kan motivere til læring. Det er vesentlig at det skapes læringsmiljø og situasjoner som stimulerer personer til å delta aktivt. Læringsmiljøet kan være identitetsformende ved at man opplever å bli verdsatt og akseptert (Dysthe, 2001, s. 40).

Sosiokulturelle perspektiv retter fokuset mot konstruksjonen av kunnskap i samhandling i en kontekst, fremfor individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Interaksjon og samarbeid med andre i læringsmiljøet påvirker hva som læres og hvordan kunnskapen læres. Som individ tar man del i flere forskjellige diskurssamfunn, eller arenaer, hvor man lærer kunnskap og tilegner seg denne. Å delta i et diskurssamfunn er også en sosial læringsprosess, hvor man lærer å bli en del av en kultur (Dysthe, 2001, s. 42-45). Eksempler på diskurssamfunn kan være et klasserom eller en avdeling i en barnehage.

#### 2.1.2 Mediert læring

I en læringsprosess kan mediering forstås som former for støtte eller hjelp, som personer eller redskaper (Dysthe, 2001, s. 46). Dette kan være intellektuelle eller praktiske ressurser

som hjelper oss å forstå og handle. Når man kombinerer ulike ressurser, utvides læringspotensialet. I medierte læringsprosesser er kommunikasjon og interaksjon sentralt, og Dysthe (2001, s. 46-47) beskriver at det viktigste redskapet er språket.

Lave og Wenger (1991) hevder at læring hovedsakelig skjer når man deltar i praksisfellesskap (gjengitt fra Dysthe, 2001, s. 47). Det er gjennom handling man lærer, og man deltar i sosiale situasjoner gjennom bruk av språket. Den enkeltes deltakelse i praksisfellesskapet avanseres idet kunnskapen økes. Å være et sosiokulturelt vesen innebærer at man utvikler stadig flere diskurssamfunn man er en del av, hvor språket utvikles, og hvor språket former fellesskapet. Barn lærer språk gjennom å ta del i og erfare ulike kommunikative prosesser, som å lytte, samtale, imitere og samhandle. Ut fra et sosiokulturelt læringssyn ser man ikke bare på språket som et læringsmiddel, men som et grunnvilkår for læring og tenkning (Dysthe, 2001, s. 47-49).

## **2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)**

### **2.2.1 Kommunikasjon og språk**

Kommunikasjon kan forstås som samhandling med andre, og innebærer at man uttrykker seg, deler og responderer (Næss & Zambrana, 2019, s. 279). Det er ulike syn på og tradisjoner for hva kommunikasjon er (Næss, 2015). I lys av det sosiokulturelle perspektivet støttes det til en dialogisk og relasjonell forståelse av kommunikasjon. Ut ifra dette perspektivet forstås kommunikasjon som en prosess hvor man samspiller gjennom felles oppmerksomhet og gjensidig tilpasning. Meningen oppstår i samspillet, og danner utgangspunktet for en felles forståelse (Næss, 2015, s. 18-21). Kommunikasjon kan foregå både verbalt gjennom tale og vokale lyder, og nonverbalt gjennom kroppsspråk, tegn og gester (Næss & Zambrana, 2019, s. 280). FN-konvensjonen om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) definerer at språk omfatter talespråk, tegnspråk og nonverbal kommunikasjon (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8). Det diskuteres hvorvidt ASK regnes som et språk i dag. Noen tolker ASK som en kommunikasjonsform, mens andre mener at ASK er et eget språk. Noen mener at ASK er en samlebetegnelse og at ASK består av flere forskjellige språk (Næss, 2015, s. 26-27).

I førskoleårene utvikles store deler av barns språk. Kommunikasjonsutviklingen går fra å være partneravhengig til at barnet kommuniserer selvstendig ved å bruke symboler og etterhvert kombinerer dem som et avansert og abstrakt språk (Næss, 2015, s. 24; Thunberg et al., 2011, s. 26-27). Når kommunikasjonsutviklingen ikke går som forventet, kan man oppleve kommunikasjonsvansker. Kommunikasjonsvansker påvirker barns mulighet til å motta, forstå, produsere og uttrykke verbal, non-verbal eller grafisk informasjon (Næss & Zambrana, 2019, s. 284). Kommunikasjonsvansker kan påvirkes av individuelle faktorer som motorikk, oppmerksomhetsregulering og kognisjon, og miljømessige faktorer som rollemodeller og kommunikasjonspartnere (Næss, 2015, s. 24-25). En annerledes kommunikasjonsutvikling kan gjøre det vanskeligere for kommunikasjonspartnerne å ha et naturlig og gjensidig samspill med barnet. Ubevisst fører det ofte til at man kommuniserer mindre, at man har en styrende kommunikasjonsstil, og at man blir mer treningsfokusert (Thunberg et al., 2011, s. 31). I en studie om barn som bruker ASK, ble det avdekket at ASK-brukerne ønsker at kommunikasjonspartnerne skal ta initiativ til å kommunisere, og de ønsker å kunne ta initiativ selv (Midtlin et al., 2015, s. 1260). ASK-brukerne ønsker også at kommunikasjonspartnerne skal ta seg tid i kommunikasjonen med dem – tid til å kommunisere og tid til å oppklare misforståelser (Midtlin et al., 2015, s. 1265). Et forsinket språk eller en atypisk språkutvikling får konsekvenser for alle arenaer hvor barnet har behov for å kommunisere med andre. Det er variasjoner i hvor raskt den tidlige språkutviklingen går for seg, men de fleste barn mestrer etterhvert språket dersom de får språklig stimulering (Næss & Zambrana, 2019, s. 282-283).

### **2.2.2 Barn som bruker ASK**

Tidlig identifisering er viktig for at det kan settes i verk tiltak så raskt som mulig. Barn med tilstander og diagnoser som Down syndrom, fragilt X-syndrom, autismspekterforstyrrelser, CP og multifunksjonshemming, har økt risiko for å utvikle vansker i forbindelse med språk, tale og kommunikasjon (Stadskleiv, 2015, s. 77). Barn som bruker ASK, er en mangfoldig gruppe, og Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) grupperer ASK-brukere etter hvilken funksjon ASK har:

1. Uttrykksmiddelgruppen. Gruppen kjennetegnes ved at de forstår mer enn de klarer å uttrykke (gjengitt fra ISAAC, u.å.-a).



2. Støttespråkgruppen har to undergrupper; utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen kjennetegnes ved at ASK er et supplement og en støtte for utvikling av tale. Situasjonsgruppen kjennetegnes ved at de har noe utydelig tale, og har behov for ASK som et supplement når andre ikke forstår talen (ISAAC, u.å.-a).
3. Språkalternativgruppen. Grappa kjennetegnes som å ha et vedvarende behov som kan vare livet ut. ASK er både et alternativt språk, og støtter språkforståelsen (ISAAC, u.å.-a).

Det er viktig å evaluere og følge opp ASK-løsningen til det enkelte barnet da det kan oppstå endringer i behovet. Dette kan skyldes kommunikasjonsutviklingen eller endringer i livssituasjonen (Næss, 2015, s. 30).

Det er vanlig å dele alternative og supplerende kommunikasjonsformer i to grupper; ikke-hjulpert kommunikasjon og hjulpert kommunikasjon (Rydeman, 2015, s. 159). Når man bruker ikke-hjulpert kommunikasjon, kommuniserer man ved å bruke kroppen og kroppslige uttrykk. Når man bruker hjulpert kommunikasjon er man avhengig av kommunikasjonshjelpemidler (Næss, 2015, s. 30). Kommunikasjonshjelpemidler skilles ofte i de tre gruppene, papp tech, low tech og high tech. Et hjelpemiddel i form av papp tech kan for eksempel være en kommunikasjonsbok. Et low tech-hjelpemiddel kan være bryterteknologi. En avansert talemaskin med dynamisk display er et eksempel på et high tech-hjelpemiddel (Næss, 2015, s. 29). ASK-brukere må forholde seg til ulike kommunikasjonspartnere, og Blackstone og Berg (2006, s. 14) illustrer dette som en sirkel med flere utenpåliggende ringer, hvor man går fra det kjente til det ukjente. Kjernen representerer de livslange kommunikasjonspartnerne, og ytterpunktet representerer ukjente kommunikasjonspartnere. Mellom ytterpunktene er det også ringer som representerer nære venner eller slektninger, bekjente og profesjonelle hjelpere (Blackstone & Berg, 2006, s. 14). Personer som bruker ASK, kommuniserer på ulike måter med personene i de ulike sirklene, og ASK-brukere blir generelt mer og mer avhengig av å bruke hjulpert kommunikasjon når man går lengre ut i sirklene. Dette støtter at det er nyttig med multimodale ASK-løsninger (Blackstone & Berg, 2006, s. 48).

ISAAC Norge har oversatt en plansje med retningslinjer for hvordan man kan møte personer med alvorlige funksjonsnedsettelse (ISAAC, u.å.-b). Plansjen beskriver ASK-brukere sine ideelle rettigheter til å kommunisere:

«Jeg har rett til å:

- få reelle valgmuligheter
- si nei, avvise objekter eller handlinger
- be om det jeg vil ha
- uttrykke følelser
- bli hørt og få et svar selv om svaret er «nei»
- be om og få oppmerksomhet og samvær med andre mennesker
- få informasjon om mennesker, gjenstander og hendelser i mine omgivelser
- ha et fungerende kommunikasjonssystem og backup
- være et fullverdig og likestilt medlem av samfunnet
- bli behandlet med respekt og verdighet
- bli snakket med, ikke om
- bli snakket med på en hensynsfull måte
- få opplæring i og på min kommunikasjonsform
- ha tilgang til, og bruke mitt kommunikasjonshjelpemiddel hele tiden» (ISAAC, u.å.-b).

### **2.2.3 Språkstimulering og språkmiljø**

Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk, og rammeplanen for barnehagen legger føringer for språkmiljøet og språkstimulering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23).

Barnehagen skal ha et variert språkmiljø, hvor barn kan erfare språk og kommunikasjon med andre. Språklig og kulturelt mangfold skal synliggjøres og støttes. Alle barn skal inkluderes i språkstimulerende aktiviteter, og barnehagen skal bidra til at barn får utforske og utvikle språkforståelsen og språkkompetansen sin, samt et mangfold av kommunikasjonsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47-49). Leken er en viktig arena for at barn skal kunne utvikle seg, lære, være sosiale og bruke språket. Barnehagen skal fremme et inkluderende lekemiljø med rom for at alle barn skal kunne delta og erfare glede gjennom lek, og det skal bidra til at alle kommer inn i leken (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21).

Barn som ikke opplever en atypisk språkutvikling, har vært omgitt av voksne språkmodeller som eksponerer dem for det verbale språket i lang tid før de begynner å kommunisere verbalt selv – de får et språkbad. På samme måte er det viktig at barn som har behov for ASK, er omgitt av språkmodeller som gir et lignende ASK-bad (Thunberg et al., 2011, s. 73). Østvik (2008, s. 18) forstår språkstimulering som sirkulære prosesser som preges av gjensidighet. Denne prosessen består av å erfare, lære og bruke språket. Språkstimulering innebærer at man er en del av et språkmiljø. Det er flere komponenter ved et språkmiljø, som språkmodeller, kommunikasjonspartnere, kommunikasjonsmateriell og -hjelpemidler, meningsfulle og motiverende aktiviteter, forståelse, barrierer og holdninger (Østvik, 2008, s. 19). I følge Østvik (2008, s. 19) legger det fysiske miljøet fysiske rammer for personene som befinner seg i det. Videre hevder han at tilgang til kommunikasjonspartnere og tilgang til kommunikasjonsmateriell og kommunikasjonshjelpemidler er av overordnet betydning for kommunikasjonen. Språkstimulering krever at man har tilgang til språkmodeller som bruker språket, og som man kan kommunisere med (Østvik, 2008, s. 18).

For at barn som bruker ASK skal lære og utvikle språket i samhandling med andre, må det legges til rette for dette, og det må gis opplæring i og erfaring med å bruke ASK-løsningen (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 2). Barnets mulighet til å samhandle med flere personer avhenger av hvor mange som har tilgang eller kompetanse til å kommunisere med barnet. For at et språkmiljø skal være godt for barn som bruker ASK, bør barnets nærpersoener i barnehagen lære og bruke barnets ASK-løsning gjennom barnehagedagens hverdagssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 1).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Forebyggende innsats kan forstås gjennom tre ulike nivå (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet et al., 2013, s. 2). Nivåene blir videre beskrevet ut ifra hvordan de kan være gjeldende for språkinnsats i barnehagen. Universell forebygging innebærer at det settes tiltak som rettes mot hele barnegruppen, uten at det identifiseres enkeltbarn eller grupper av barn med forhøyet risiko for forsinket språkutvikling. Selektiv forebygging dreier seg om at tiltak rettes mot grupper av barn med kjent og/eller forhøyet risiko for forsinket språkutvikling. Indisert forebygging retter seg mot enkeltbarn med klare tegn, eller høy risiko for forsinket språkutvikling. Tidlig forebyggende innsats kan gjøres på alle nivå. Å sette inn

tiltak tidlig forutsetter kunnskap om risiko og tiltaksnivå (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet et al., 2013, s. 2). Det er ulike instanser som kan støtte barnehagene med opplæring og veiledning; kommunal helsetjeneste, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), statlig pedagogisk tjeneste (Statped), habiliteringstjenesten og NAV hjelpemiddelsentral (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 5-6). Målet er at disse skal støtte barnehagene ved å fungere som et lag rundt barnet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78).

## 2.3 Medborgerskap

### 2.3.1 Barns medborgerskap

En medborger er et fullverdig medlem av samfunnet (Thorsen, 2020). Medborgerskap handler om at man ikke er borger alene, men borger sammen med andre borgere (Lid, 2017, s. 46). Hvorvidt barn er medborgere diskuteres i dag, og flere deler synspunkt om at barn er medborgere-i-utvikling, eller at de er i en prosess med å bli medborgere (Lister, 2007, s. 696-699). Lister (2007, s. 699) hevder at barns medborgerskap avhenger av hvordan medborgerskapsbegrepet defineres. Hun bidrar til et utvidet syn på barns medborgerskap hvor hun diskuterer medborgerskapet opp mot begreper som medlemskap, rettigheter, ansvar, likestilling, respekt og anerkjennelse.

*Medlemskap* handler for barn om en følelse av tilhørighet. En slik relasjonell forståelse av medborgerskapet mener Lister (2007, s. 700) er meningsfullt for barn i møte med lokalsamfunnet og dets institusjoner. Hun mener at barn ikke tenker over om de identifiserer seg som en medborger, men hevder at det er større sannsynlighet for at de opplever å være medborgere dersom barn erfarer å kunne delta og at de møtes med respekt. Å bli akseptert som medlemmer eller medborgere er en forutsetning for å delta. Aksept kan være avhengig av at barn demonstrerer sin evne å være deltakende medborgere (Lister, 2007, s. 700). På et nivå er alle barn medlem av samfunnet og har status som medborgere, men anerkjennelse av barn som medborgere krever at det fasiliteres for deres deltakelse som politiske og sosiale aktører. Det handler ikke bare om å ta avgjørelser på personlig nivå, men også at de får erfare å ta beslutninger på et bredere kollektivt nivå. De voksnes væremåter og forhold til barn påvirker utviklingen av deltakende strukturer og

kulturer som virker inkluderende (Lister, 2007, s. 701-703).

Barnekonvensjonen sikrer barns *rettigheter* som medborgere, knyttet til deltakelse i samfunnet (Lister, 2007, s. 703). Barnekonvensjonen sikrer rettighetene til alle barn, og beskriver at ingen barn skal oppleve diskriminering, uavhengig av funksjonshemming m.m. (FN, 1989, artikkel 2). Barn har rett til å uttrykke seg og bli hørt (FN, 1989, artikkel 12). Barn med utviklingshemming skal sikres forhold som bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet. De har rett til undervisning og opplæring som fremmer deres sosiale integrering og personlige utvikling, på lik linje med andre barn (FN, 1989, artikkel 23). Barn har derimot ikke alle rettigheter som voksne har, og dette begrunnes ofte med barns kapasitet – de trenger beskyttelse, mangler kompetanse i forhold til rasjonell tenking og er avhengig av voksne. Dette kan for eksempel være knyttet til stemmeretten (Lister, 2007, s. 710). I rammeplanen for barnehager beskrives det at barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning gjennom å tilrettelegge og oppmuntre for dette (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). De skal få oppleve demokratisk deltakelse ved å ta del i planlegging og vurdering av praksis, og de skal oppleve å få innflytelse. Dette innebærer at barnehagen tilrettelegger og tilpasser medvirkningen for den enkelte. Barn som ikke kommuniserer gjennom tale, har rett til å uttrykke seg på egne vilkår (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

Rommet for barns medvirkning og innflytelse i barnehagen avhenger av de voksnes samspillsmåter (Bae, 2009, s. 10). Bae (2009, s. 10) behandler barns medvirkning som et relasjonelt fenomen – det handler barnehagebarns rettigheter til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter, et samspill som preges av intersubjektivitet (den mellommenneskelige forståelsen). Anerkjennelse forstås som en grunnleggende holdning som uttrykkes gjennom samspillsmåter som å lytte og skifte perspektiv. Barnehageansatte står overfor utfordringer ved samspillet som preger barnehagene. Samspillet foregår i raskt tempo, og det er hyppige skift i innholdet. Kontakten til barnehageansatte veksler hyppig mellom å fokusere på individ og gruppe, initiativtaking fra ulike barn og ulike samspillstemaer. Det er også individuelle forskjeller i barns samspillsmåter, noen blir mer synlige, og andre forsvinner mer i bakgrunnen (Bae, 2009, s. 13-17). Videre beskriver Bae (2009, s. 18) at barnehager er «krevende samspillskontekster» når det kommer til barnehageansattes evne, og mulighet til å se og høre det enkelte barnets stemme. Romslige samspillsmønstre innebærer at

barnehageansatte har lyttende samspillsmåter. Det handler om at man må forstå og fortolke kommunikasjonen velvillig, man stiller oppklarende spørsmål, man evner turtaking med barna, man fremtrer som tydelige subjekter og har selvrefleksive samspillsmåter. Trange samspillsmønstre kjennetegnes ved at barnehageansatte har en mer dominerende rolle ved at det er de voksne som tar initiativ, de voksne stiller mange spørsmål, og det er mindre rom for barnets medvirkning i dialogen (Bae, 2009, s. 19-22).

Foruten rettigheter, innebærer medborgerskapet også *ansvar* (Lister, 2007, s. 706). Ansvar kan forstås gjennom pålagte lover, og gjennom handlinger som barn gjør på eget initiativ. Barn kan bli straffet for kriminelle handlinger, og i Norge er den kriminelle lavalderen 15 år (Straffeloven, 2005, § 20). Such og Walker (2005) diskuterer at barns ansvar oftere blir anerkjent i kontekster hvor de gjør noe galt, enn i kontekster der de utfører ansvar på eget initiativ (gjengitt fra Lister, 2007, s. 706-707). Barn kan bidra med ulike former for frivillig og lønnet arbeid, de kan være unge omsorgspersoner, og de kan være politiske aktører. Deltakelse kan også fremme ansvar (Lister, 2007, s. 707-708).

*Likestilling, respekt og anerkjennelse* er verdier som kan knyttes nært til medborgerskapet. Lister (2007, s. 709) hevder at å handle ut ifra disse verdiene er en viktig plikt ved medborgerskapet, som barn er i stand til å utføre. Dette er i tråd med verdigrunnlaget til barnehager, som innebærer at barnehager skal fremme mangfold, gjensidig respekt, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10).

Barns medborgerskap er ikke det samme som voksnes medborgerskap. Det handler ikke om at barn skal utøve medborgerskapet med like mye ansvar som voksne, men at medborgerskapet som utøves blir anerkjent (Lister, 2007, s. 715-716). Både Lister (2007) og Bjerke (2010) ser på barns medborgerskap som relasjonelle begrep, og Bjerke (2010, s. 240) mener at barn opplever medborgerskap ut ifra erfaringer med inkludering og ekskludering i ulike kontekster.

### **2.3.2 Inkludering i skole og barnehage**

Fra et historisk perspektiv har man gått fra segregering til integrering, hvor den norske skolen gått fra å være en skole for de opplæringsdyktige, til en skole for alle (Olsen, 2010,

2020). Den segregerte spesialskolemodellen bygges gradvis ned, og det fokuseres på at alle skal kunne gå på skoler i nærmiljøet. Da Salamancaerklæringen ble vedtatt (UNESCO, 1994), bidro den til at inkludering ble et viktig prinsipp og mål for opplæring av barn med særskilte behov. Norge var et av landene som forpliktet seg til å følge opp erklæringen (Olsen, 2010, 2020).

I skolen er de fleste aktørene enig om inkludering som mål, men man har ikke definert en felles forståelse for hva inkludering er (Olsen, 2010, s. 60). Hvordan inkludering forstås kan påvirke målene som settes (Midtsundstad & Bergkvist, 2020, s. 48). Skolen som et system påvirker om inkluderingen lykkes. Hvordan skolen administreres, og engasjement blant ledelse, er faktorer som er viktige for at målet om inkludering skal oppnås (Olsen, 2010, s. 61). Utfordringen med å realisere inkludering i læringsmiljøet handler i følge Florian (2014) om endring i hvordan inkludering forstås; inkludering gjelder ikke de fleste eller noen, men alle (gjengitt fra Olsen, 2020, s. 14). Olsen (2010) beskriver to ytterpunkt. På den ene siden har man en moderat forståelse av inkludering som innebærer at systemet med spesialundervisning blir opprettholdt. Det tilføres ekstra ressurser til eleven i den ordinære gruppen. På den andre siden har man en radikal forståelse av inkludering, hvor man ønsker å avskaffe systemet med spesialundervisning. Tanken er da at spesialpedagogisk personale inngår som personale for alle i den ordinære gruppen (Olsen, 2010, s. 61).

Olsen (2010) har operasjonalisert begrepet «inkludering» ved å tilpasse Goodlads (1979) læreplanteori. Begrepet kan forstås og komme til uttrykk gjennom ulike måter; ideologisk inkludering, formell inkludering, oppfattet inkludering, gjennomført inkludering og erfart inkludering. Inkludering kan også komme til uttrykk på ulike nivå; samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og personlig nivå (Olsen, 2010, s. 59-60).

I følge Strømstad, Nes og Skogen (2004) kan inkludering også forstås gjennom tre aspekter; faglig, sosialt og kulturelt (gjengitt fra Olsen, 2010, s. 59). Olsen (2010, s. 62-63) beskriver at eleven stadig beveger seg innenfor disse, men at fokuset vil variere. Solli (2010) har bidratt til en utvidelse av tredelingen, som inkluderer faglig tilhørighet, sosial tilhørighet og kulturell tilhørighet (gjengitt fra Olsen, 2020, s. 14).

Haug (2005) beskriver fire dimensjoner som viktig for å oppnå inkludering; styrke fellesskapet, øke deltakelsen, styrke demokratiseringen/medvirkningen og øke utbyttet (gjengitt fra Olsen, 2020, s. 16).



## 3 Metode

I denne delen beskrives undersøkelsenes fremgangsmåte. Det vil beskrives valg av design, utvalg, utforming av undersøkelsen, analyse og forskningsetiske vurderinger.

### 3.1 Valg av design

Et forskningsdesign legger rammer for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen et al., 2016, s. 280). Problemstillingen «Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK?» er en deskriptiv problemstilling. Det vil si at målet er å beskrive fenomenet, prevalensen og variasjoner ved fenomenet (Jacobsen, 2018, s. 81-82). For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det vurdert hvilken metode som egnet seg best. Det var av interesse å undersøke de kvantitative egenskapene ved fenomenet, som omhandler mengde og tall (Johannessen et al., 2016, s. 363). Kvantitativ metode kan være egnet når man ønsker å kartlegge utbredelse av et fenomen, da kvantitativ data kan telles (Johannessen et al., 2016, s. 28). Kvantitative undersøkelser kjennetegnes ved å ha høy grad av struktur, noe som kan gi lite fleksibilitet. Fordelen er likevel at man kan gå bredere ut i populasjonen og ha flere enheter (Johannessen et al., 2016, s. 364).

Det ble gjennomført en deskriptiv tverrsnittsundersøkelse ved hjelp av spørreskjema. En tverrsnittsundersøkelse kjennetegnes ved at datainnsamlingen foregår innenfor et kort tidsrom eller et bestemt tidspunkt (Johannessen et al., 2016, s. 70). Undersøkelsen kan både gi et øyeblikksbilde over fenomenet som undersøkes, og gi informasjon om variasjoner ved fenomenet. Tverrsnittsundersøkelser kan ikke si noe om årsakssammenhenger, men kan bidra med å teste årsakshypoteser (Johannessen et al., 2016, s. 70-71).

Undersøkelsen hadde en deduktiv tilnærming, da utgangspunktet for undersøkelsen bunner i hypoteser (Johannessen et al., 2016, s. 48). Forskerens førforståelse påvirket hva som er interessant å undersøke, og hva som oppfattes som viktig å inkludere i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 35). Førforståelse og hensikt er gjort rede for innledningsvis.

## 3.2 Utvalg

Jacobsen (2018, s. 290-291) omtaler enhetene i undersøkelsene med ulike begrep ut ifra hvor man er i prosessen – fra den teoretiske populasjonen til det faktiske utvalget. Mellom hvert steg kan man få frafall av enheter. Etter at man har kommet frem til det faktiske utvalget, kan man også få frafall av enkeltvariabler. Prosessen med å foreta utvalg av enheter for undersøkelsen blir beskrevet ut ifra Jacobsen (2018) sin forståelse av populasjon, utvalg og frafall.

### 3.2.1 Den teoretiske populasjonen og utvalgskriterier

Avgrensing av populasjonen definerer den teoretiske populasjonen og påvirker studiens gyldighetsområde (Jacobsen, 2018, s. 289-291). Den teoretiske populasjonen var barnehageansatte i Rogaland. I 2017 var Rogaland fylket i Norge som hadde høyest andel barn i barnehagen med vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 4), og dermed kunne det tenkes at ASK var godt kjent i fylkets barnehager.

Inklusjonskriterier for undersøkelsen var at man var ansatt i en barnehage og hadde ansvar for den allmennpedagogiske opplæringen til barna. Det var også krav om at de som ønsket å delta måtte være knyttet til en avdeling hvor ASK var i bruk under tidspunktet for undersøkelsen. Det ble ikke satt øvrige begrensninger i forhold til de ansattes stillingsbetegnelse.

### 3.2.2 Den faktiske populasjonen

Utdanningsdirektoratet (2020a) har en oversikt over antall barnehager i Norge med fordelinger på forskjellige nivå. Den ble rapportert 15.12.2020, og gir oversikt over både private og kommunale barnehager. Rogaland har 449 barnehager, hvor 219 er private og 230 er kommunale. Det ble vurdert at denne lista mest sannsynlig er fullstendig. Det var likevel krevende å få oversikt over den faktiske populasjonen, og det ble vurdert at tilgang til den faktiske populasjonen måtte gå via styrere eller daglige ledere ved barnehagene, som kjenner forholdene bedre. Størrelsen på den faktiske populasjonen var dermed utfordrende å definere eksakt.

### 3.2.3 Det teoretiske utvalget

Utvalget ble trukket i to trinn. Først ble det trukket et tilfeldig utvalg fra lista over barnehager i Rogaland (Utdanningsdirektoratet, 2020a), en såkalt klyngeutvelging. 180 barnehager (ca. 40%) ble trukket.

Videre ble det gjort et strategisk utvalg. Det ble hentet inn e-postadresser til styrere eller daglige ledere ved barnehagene, som videre omtales som «styrere». Styrerne mottok informasjon om spørreundersøkelsen med informasjonsskriv og lenke til spørreskjemaet. De ble oppfordret til å videresende dette til ansatte som var i målgruppa. Det ble bedt om en bekreftelse fra styrer, sammen med antall videresendinger for å kunne vurdere svarprosent. 40 styrere bekreftet at de sendte spørreundersøkelsen til aktuelle barnehageansatte. Det gir en svarprosent på 22%. Fra styrerne var det 140 ikke-svar av ulike former. 51 styrere ønsket ikke å dele undersøkelsen av ulike årsaker; ASK var ikke i bruk (n = 36), ikke tid eller kapasitet (n = 9), uaktuelt, ikke anledning eller ikke interessert (n = 6). Årsak til ikke-svar hos de resterende 89 styrerne er ukjent. 255 barnehageansatte mottok forespørsel om å delta i undersøkelsen fra styrerne, og denne gruppen omtales som det teoretiske utvalget.

### 3.2.4 Det faktiske utvalget

Det faktiske utvalget forstås som respondentene som svarte på undersøkelsen. Det var 42 barnehageansatte som svarte på undersøkelsen. Det gir en svarprosent på 16%.

Det ble gjort tiltak for å unngå frafall. Styrere som ikke hadde respondert på e-posten, ble kontaktet på telefon etter en uke for å informere, påminne og undersøke interesse for deltakelse. Dersom telefonkontakt var mislykket, ble det sendt en e-post med begrunnelse for kontakt og informasjon om undersøkelsen. Etter to uker ble det sendt en purring gjennom e-post til alle styrerne. Etter 3 uker ble det igjen sendt en felles purring hvor det ble informert om utsatt svarfrist grunnet få svar. Det ble sendt en siste purring dagen før svarfrist. Undersøkelsen var planlagt å vare i 3 uker, men ble utvidet til 4 uker. Dette var grunnet lite svar, og det ble antatt at streik og travle tider for barnehagene under pandemien kunne ha innvirkning. Det ble besluttet å avslutte undersøkelsen etter 4 uker

med tanke på at fellesferie, og andre rutiner under ferietider, kunne påvirke undersøkelsens svar.

### **3.3 Spørreundersøkelsen**

#### **3.3.1 Digital spørreundersøkelse**

Det er vanlig å gjennomføre datainnsamling ved bruk av spørreskjemaer (Johannessen et al., 2016, s. 29), men det er ulike måter man kan gjøre det på. Det ble valgt å ha et web-basert spørreskjema. Aktuelle deltakere mottok e-post med lenke til spørreskjemaet. Den aktive utsendingen gjorde det mulig å nå bredere ut og gjorde det enkelt å purre til styrerne (Jacobsen, 2018, s. 278). Spørreskjemaet ble utformet på den digitale plattformen «Nettskjema». Nettskjema er en sikker tjeneste som kan brukes til å samle inn data via nett, og VID vitenskapelige høgskole har skrevet en databehandleravtale med UiO/USIT (Universitetet i Oslo, 2017).

Det var flere fordeler med denne fremgangsmåten. Digitale spørreskjemaer har lave kostnader og er arbeidsbesparende i og med at data lagres i et format som er klart til å analyseres. Så lenge deltakerne har tilgang til internett og en digital enhet, kan de svare når de har tid og uavhengig av geografisk lokalisering. Spørreskjemaer kan utformes komplekst, ved at man kan legge inn filter som gjør at respondenten slipper å svare på uaktuelle spørsmål (Jacobsen, 2018, s. 279). For eksempel ble respondentene som kun oppgav at de brukte uhjulpert kommunikasjon i en situasjon, ledet bort fra spørsmål om tilgang til ASK-løsningen. Spørsmålene om tilgang var mer relevante dersom det ble rapportert bruk av hjulpert kommunikasjon. Nettskjema hadde også flere muligheter for hvordan spørsmålene og svaralternativene skulle utformes. Man kunne velge mellom spørsmål med tekstsvar, radioknapper, avkrysningsbokser, nedtrekksliste, lineærskala og matrisespørsmål.

#### **3.3.2 Spørreskjemaets utforming**

Det ble valgt å utforme et prekodet spørreskjema med forhåndsdefinerte svaralternativ (se vedlegg 1). Fordelen med dette er at respondentene kan oppleve at det er enklere å svare, og man kan sammenlikne måten respondentene svarer på undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 261-263). Ulempen med prekodete skjemaer er at respondentene kan oppleve

at de låses til få alternativ (Johannessen et al., 2016, s. 261-264). Det ble brukt åpne spørsmål i enkelte tilfeller, for eksempel dersom respondentene svarte at de jobbet i en annen stilling enn de som var beskrevet. Dersom svaralternativene er skalaer med flere verdier kan dette bidra til å fange opp ulike nyanser hos respondentene (Johannessen et al., 2016, s. 273).

Det ble forsøkt å begynne med spørsmål som var enkle å svare på, for å motivere respondentene til å fortsette undersøkelsen (Jacobsen, 2018, s. 274). Undersøkelsens første del omhandlet bakgrunnsvariabler som alder og arbeidsforhold. Resten av variablene skulle måle bruk av ASK og tilgang til ASK gjennom ulike situasjoner.

### **3.3.3 Operasjonalisering av variabler**

Å svare på et spørreskjema er en kognitiv prosess som innebærer at man oppfatter, gjenkjenner, vurderer og responderer (Johannessen et al., 2016, s. 264). Dermed ble det vurdert hvordan spørreskjemaets utforming kunne bidra til å støtte prosessen for å få et datamateriale som er gyldig og pålitelig. Respondentene kunne få utfordringer med gjenkjennelse i undersøkelsen dersom det ikke ble tilstrekkelig vurdert hvordan begrepene skulle bli operasjonalisert. Operasjonalisering går ut på at fenomener som ikke kan måles direkte, måles indirekte, gjennom en konkretiseringsprosess. Det blir brukt målbare begreper som kan indikere fenomenet, og som kan konkretiseres gjennom bruk av spesifikke spørsmål (Jacobsen, 2018, s. 253-254).

For å kunne undersøke hvorvidt ASK brukes som en del av barnehagens forebyggende innsats i forhold til språk, ble det tatt utgangspunkt i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet et al. (2013, s. 2). De tre nivåene førte til tre svaralternativ, hvor hvert av alternativene gjenspeilte det enkelte nivå; «Jeg bruker ASK med hele barnegruppen...», «Jeg bruker ASK med grupper av barn...» og «Jeg bruker ASK med enkeltbarn...».

Det var av interesse å undersøke tid og mengde i forhold til hvor mye ASK-løsningen brukes og modelleres, og hvordan tilgangen til ASK-løsningen er gjennom dagen. Det ble vurdert at dette kunne måles ved å stille retrospektive spørsmål (Jacobsen, 2018, s. 271). Data som

omhandler timer eller minutter kunne vært svært interessant, men vil sannsynligvis ikke bli et nøyaktig mål. Det ble konkludert at det ikke kan forventes at respondentene husket antall minutter/timer ASK ble brukt, eller hyppighet med slik nøyaktighet. Dermed ble det viktig å definere ett tydelig tidsrom. Denne avgrensingen kunne føre til at man mistet viktig informasjon, men svarene ville være sikrere. Forhåndsdefinerte kategorier kan være en fordel når det er vanskelig å gi et eksakt svar (Johannessen et al., 2016, s. 268). Det ble definert et tydelig tidsrom gjennom bruken av «i dag» og «den siste uken» i variablene. Det ble oppgitt svaralternativ med 5 verdier på variablene som omhandler bruk av og tilgang til ASK. Det ble også tilført et kontrollspørsmål, hvor respondentene ble bedt om å svare ja/nei på om dagens rapporterte bruk gjenspeilte hvordan bruken av ASK var til vanlig.

«Den daglige praksisen» ble operasjonalisert ved at hver variabel indikerer en definert situasjon i barnehagehverdagen; måltid, samlingsstund, overganger, innelek og utelek. Forståelsen av de ulike situasjonene ble definert. Begrepet «tilgjengelighet» ble operasjonalisert til variabler som indikerer tilgang til ASK gjennom de definerte situasjonene. «Tilgang» ble i undersøkelsen definert til å ha ASK ved siden av seg eller innen rekkevidde.

For å undersøke hvilke ASK-former som ble brukt, var det nødvendig å operasjonalisere ASK-begrepet ytterligere. I teorikapittelet er det blitt gjort rede for ASK, og kjente måter ASK klassifiseres på. Det var ingen kjente kategoriseringer som tok for seg bredden av ulike former for ASK. Dermed ble det tatt utgangspunkt i noen kjente klassifiseringer som ble tilpasset til denne undersøkelsens formål. «Ikke-hjulpet kommunikasjon» førte til en kategori (1) som håndtegn eller andre kroppslige tegn. Da gjenstod det å kategorisere «hjulpet kommunikasjon» som viser til kommunikasjonshjelpemidler. «Papp tech»-hjelpemidler ble til en kategori (2) som inkluderte grafiske symboler eller fotografi i papirform. «High tech» og «low tech» ble slått sammen til en kategori (3), da fellestrekket er at dette er tekniske hjelpemidler. Denne gruppa (3) inkluderte grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. Det ble vurdert at det var hensiktsmessig å tilføre en kategori (4) som inkluderte fysiske konkrete og taktile objekter.

### 3.3.4 Operasjonalisering i lys av forskningsspørsmål

Det første forskningsspørsmålet, «I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?», førte til variablene v6-v10. Her ble respondentene bedt om å krysse av antall ganger (0, 1-2, 3-4, 5-6, 7 eller mer) ASK var brukt av respondenten, av andre voksne og barn. V11 var et slags validitetsspørsmål hvor målet var å undersøke om den oppgitte bruken av ASK kunne være representativt for hvordan det er på daglig basis. Dersom respondentene opplyste om avvik, ble de ledet til et åpent svarfelt hvor de kunne utdype svaret. V5 var en flervalgsvariabel hvor respondentene kunne krysse av hvilke målgrupper de brukte ASK med.

Det andre forskningsspørsmålet, «Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?» førte til variablene v12-v21. Variablene v13, v15, v17, v19 og v21 ble målt ved at respondentene graderte hvor ofte eller sjelden barnet hadde tilgang til ASK gjennom ulike situasjoner. Graderingen forutsatte at respondentene hadde svart på hvilke former for ASK som hadde blitt brukt i hver enkelt situasjon. Dette ble målt av variablene v12, v14, v16, v18 og v20. For at respondentene ikke skulle oppleve seg «låst» til å gi et svar som ikke reflekterer virkeligheten, ble det oppgitt et svaralternativ som innebar at ingen former for ASK hadde blitt brukt i den enkelte situasjonen. Dersom respondentene krysset av for dette alternativet, ble de ikke ledet videre til variablene om tilgang.

Det tredje forskningsspørsmålet, «Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?», vil besvares ved hjelp av videre analyser av variablene v6-v10 og variablene v12-v21.

## 3.4 Statistisk analyse

Kodeboken i Nettskjema, med tilhørende data fra undersøkelsen, ble overført til IBM SPSS Statistics versjon 27 (SPSS). SPSS ble brukt som verktøy for å bearbeide datamaterialet. Det ble gjennomført reliabilitetstester med Cronbachs alfa. Videre ble det gjort deskriptive analyser, og til slutt en korrelasjonsanalyse.

### 3.4.1 Cronbachs alfa

Cronbachs alfa er en test som måler intern reliabilitet (Bryman, 2012, s. 170). Testen måler indre konsistens, det vil si i hvilken grad indikatorer som skal måle det samme, faktisk gjør det. Alfakoeffisienten varierer mellom 1 og 0, hvor 1 regnes som perfekt intern reliabilitet, og 0 regnes som ingen intern reliabilitet (Bryman, 2012, s. 170). En verdi større enn 0,70 regnes å være tilfredsstillende, og målene kan da tolkes å være reliable i forhold til intern reliabilitet (Christophersen, 2013, s. 105).

For variabelsettet som måler i hvilken grad ASK blir brukt på én dag («ASK-bruk på én dag»), ble det gjort en dimensjonalitetssjekk da det var usikkerhet om hvorvidt alle variablene målte det samme. Ingen av variablene skilte seg spesielt ut, og alle variablene i gruppen ble inkludert i videre analyser. 1 av 42 respondenter ble ekskludert fra analysen grunnet frafall av et enkeltspørsmål. Cronbachs alfa ble målt til å være 0,796. Variabelsettet kan anses å være tilfredsstillende med hensyn til indre konsistens (Christophersen, 2013, s. 105).

I analysen av variabelsettet som måler hvilke ASK-former som ble brukt i ulike situasjoner gjennom en uke («ASK-former i løpet av en uke»), ble også 1 av 42 respondenter ekskludert grunnet frafall av et enkeltspørsmål. Alfaverdien var 0,768, og ble vurdert tilfredsstillende (Christophersen, 2013, s. 105).

Til slutt ble variabelsettet som måler tilgangen til ASK gjennom uken («Tilgang til ASK i løpet av en uke»), analysert. I analysen ble 28/42 respondenter ekskludert, altså 66,7% av utvalget. Dette frafallet skyldes i de fleste tilfellene spørreskjemaets design, i forhold til bruken av filtreringsspørsmål. Det var også noe frafall fra enkeltspørsmål. Cronbachs alfa ble målt til å være 0,800, og var tilfredsstillende (Christophersen, 2013, s. 105).

### 3.4.2 Deskriptiv analyse

For å beskrive data ble det brukt deskriptive analysemetoder som sentraltendens og spredning (Leedy & Ormrod, 2005, s. 257). Det ble vurdert å gjøre videre analyser som kombinerer bakgrunnsvariabler for å sammenligne fordelinger på grupper. På grunn av det lave antallet respondenter var det bare aktuelt å sammenligne ledere versus ikke-ledere,



men det var ikke så hensiktsmessig for undersøkelsen. Analyser ble dermed fremstilt for hele utvalget, og ikke for grupper. Det ble gjort univariate analyser, hvor man studerer hvordan enheter fordeler seg på en egenskap eller en variabel (Johannessen et al., 2016, s. 279). Variablene på nominalnivå hadde få verdier og ble dermed fremstilt i form av tekst og som tabeller med frekvensfordelinger. Variablene på ordinalnivå hadde mange verdier og kunne dermed illustreres gjennom flere mål (Johannessen et al., 2016, s. 294). Det ble vurdert mest fruktbart å fremstille den ordinale dataen ved hjelp av stablet søylediagram og tekst.

### 3.4.3 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon er et statistisk mål på samvariasjon (Jacobsen, 2018, s. 335). En korrelasjonstest kan avdekke om det er en systematisk relasjon mellom to eller flere variabler (Christophersen, 2013, s. 36). Korrelasjonsmål varierer i styrke mellom -1 og +1, og når målet nærmer seg verdiene -1 eller +1, indikerer det sterk korrelasjon. Verdien 0 indikerer at det ikke er noen samvariasjon (Christophersen, 2013, s. 36). Choen og Holliday (1982) beskriver følgende tommelfingerregel for vurdering av korrelasjonens styrke: «0-0,19: veldig svak, 0,2-0,39: svak, 0,4-0,69: moderat, 0,7-0,89: høy, og 0,9-1, meget høy» (gjengitt fra Johannessen et al., 2016, s. 306). Negativ korrelasjon (-) er uttrykk for at det er en sammenheng mellom høye verdier på en variabel og lave verdier på en annen variabel. Positiv korrelasjon (+) tyder på at det er en sammenheng mellom høye verdier på en variabel og høye verdier på en annen variabel. Pearsons  $r$ , også kjent som produktmomentkorrelasjonskoeffisienten, er et velkjent korrelasjonsmål. Pearsons  $r$  oppgir sammenhengens styrke, og er egnet for variabler på intervallnivå eller høyere (Christophersen, 2013, s. 38-39).

Det kunne tenkes at det burde være en viss sammenheng mellom i hvilken grad ASK ble brukt på én dag, og hvordan tilgangen til ASK var i løpet av en uke. Ettersom Cronbachs alfa viste seg å være tilfredsstillende for variabelgruppene, ble det vurdert at det kunne være grunnlag for å bygge en sumskåre for variabelgruppene «ASK-bruk på én dag» og «Tilgang til ASK i løpet av en uke» (Befring, 2007, s. 157). Dermed ble variabelgruppene summert og omdannet til to nye variabler, på intervallnivå. Pearsons  $r$  ble brukt som korrelasjonsmål.

### 3.5 Forskningsetiske vurderinger

Forskingsetikkloven (2017, s. 4) skal sikre at all forskning følger anerkjente forskningsetiske normer. Det er forsøkt å etterstrebe retningslinjene til de nasjonale forskningsetiske komiteer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Prosjektet ble meldt inn til NSD. Etter gjensidig dialog, og tilpasninger, ble det vurdert at prosjektet var anonymt, og dermed ikke meldepliktig (se vedlegg 2).

For å sikre at respondentene eller barna som ble omtalt, ikke skulle være direkte eller indirekte identifiserbare, ble bakgrunnsvariabler begrenset og nøye vurdert. Variabler som ble tilpasset eller fjernet var; alder, kommunestørrelse, barnehagens eierform, ordinær eller tilrettelagt avdeling. Det var utfordringer knyttet til taushetsplikt slik undersøkelsen var planlagt. Selv om undersøkelsen var anonym, var det viktig at barnehageansatte ikke brøt taushetsplikten ved å omtale enkeltbarn. Dermed gikk problemstillingen fra å være individfokuset rundt «barnet som bruker ASK» til å omfavne generell ASK-bruk på en avdeling. Dette fikk konsekvenser for det opprinnelige forskningsspørsmålet, men var nødvendig for å sikre konfidensialitet. Påminnelse om taushetsplikt ble gitt skriftlig i e-post til styrerne, i informasjonsskriv, og i tilknytning til åpne spørsmål under undersøkelsen.

Barnehageansatte som mottok forespørsel om å delta i studien, fikk informasjon gjennom styrer ved barnehagen. Det ble sendt informasjonsskriv (se vedlegg 3) og lenke til spørreskjemaet. Det ble gitt informasjon om formålet med deltakelsen, konsekvenser ved deltakelsen, og at det var frivillig å delta. Det ble påpekt i kontakten med styrerne at deltakelsen var helt frivillig, for å sørge for at barnehageansatte ikke skulle oppleve seg presset til å delta, ettersom formidlingen gikk gjennom deres overordnede. Respondentene fikk informert samtykke. Det ble opplyst om undersøkelsens anonymitet, og at respondentene ikke ville få anledning til å trekke seg fra undersøkelsen dersom de svarte. Å svare på spørreskjemaet fungerte som en bekreftelse av samtykke.

## 4 Resultater

I denne delen presenteres resultatene av analysen. Først gjøres det en beskrivelse av utvalget. Videre presenteres analyser i form av deskriptiv statistikk. Den deskriptive statistikken presenteres i fire følgende deler; målgruppe for ASK-bruk, ASK-bruk gjennom en dag, ASK-former brukt i løpet av en uke, og tilgang til ASK i løpet av en uke. Til slutt presenteres en analyse i form av form av korrelasjon. Korrelasjonsanalysen tar for seg korrelasjon mellom ASK-bruk gjennom en dag, og tilgang til ASK i løpet av en uke.

### 4.1 Beskrivelse av utvalget

Utvalget bestod av 42 barnehageansatte. Aldersgruppen på 41-50 år var den største, og bestod av 20 respondenter. 13 respondenter var 31-40 år. Gruppen 51-60 år bestod av 5 respondenter, og 3 respondenter var mellom 18-30 år. Kun en respondent var eldre enn 60 år. De fleste respondentene hadde flere år med arbeidserfaring. 33 respondenter hadde arbeidet mer enn 10 år i barnehage. 6 respondenter hadde arbeidet 4-10 år i barnehage, og 3 respondenter hadde 1-3 års erfaring.

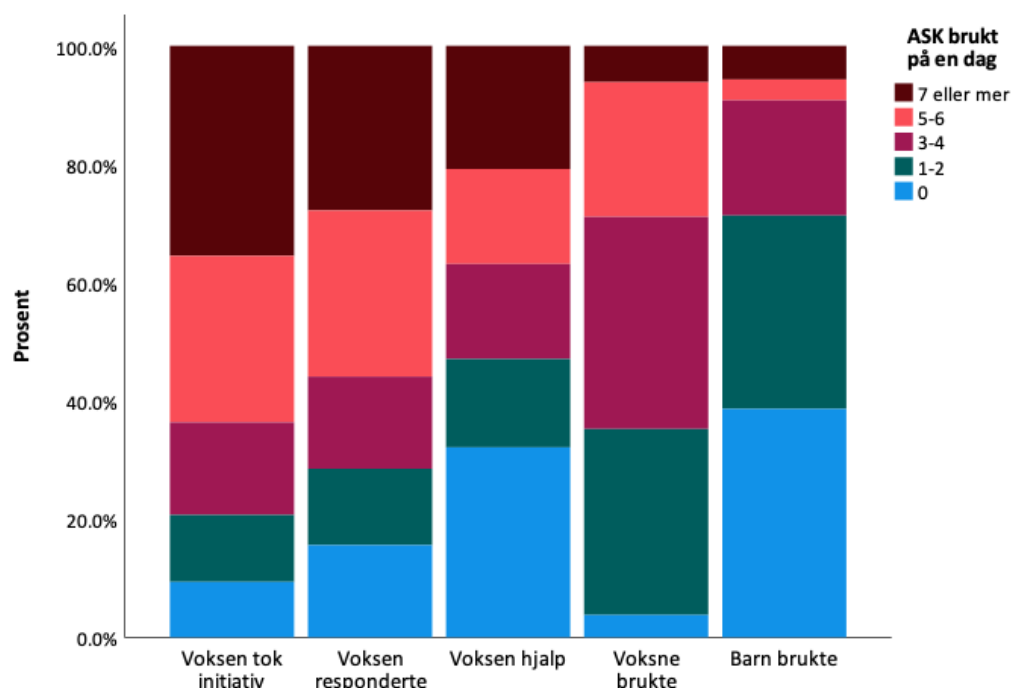
Halvparten av respondentene arbeidet i stilling som pedagogisk leder, og om lag 1/3 hadde stilling som fagarbeider. Det var en barnehagelærer som ikke hadde lederansvar, tre assistenter, og fire respondenter som hadde andre stillinger. 5 av 42 respondenter hadde formell utdanning innen ASK eller spesialpedagogikk. 24 respondenter arbeidet på avdeling med store barn (3-6 år), 12 jobbet på småbarnsavdeling (1-2 år) og 6 jobbet på avdeling med annen aldersinndeling.

### 4.2 Målgruppe for bruk av ASK

I flervalgsvariabelen om hvilke målgrupper respondentene brukte ASK med, svarte 16 barnehageansatte (38,0%) at de brukte ASK med hele barnegruppen. 17 respondenter (40,4%) brukte ASK med grupper av barn, og 26 respondenter (61,9%) brukte ASK med enkeltbarn.

### 4.3 ASK-bruk gjennom en dag

Figur 4.1 viser fordeling av svar knyttet til ASK-bruk i løpet av én dag, målt gjennom ulike variabler.



Figur 4.1 Fordeling av svar knyttet til ASK-bruk på én dag, i prosent, målt gjennom ulike variabler

Variablene «Voksen tok initiativ», «Voksen responderte» og «Voksen hjalp» handler om den enkelte respondentens egen ASK-bruk i løpet av én dag. Variablene «Voksne brukte» og «Barn brukte» handler om respondentens observasjoner av andre voksne og barns bruk av ASK gjennom én dag. Fordelingen av ASK-bruk varierer gjennom de ulike variablene. 1/3 av respondentene (33,3%) tok initiativ til å kommunisere med barna ved å bruke ASK 7 ganger eller mer. Om lag 1/4 (26,2%) responderte på barnas initiativ til kommunikasjon ved å bruke ASK 7 ganger eller mer. Omtrent 1/5 av respondentene (19,5%) hjalp barna til å kommunisere ved å bruke ASK 7 ganger eller mer. Videre har de tre variablene relativt lik svarfordeling på verdiene 1-6 ganger. Omtrent like mange respondenter (38,1%) hadde sett at 1-2 forskjellige voksne hadde brukt ASK i kommunikasjon med barna, som de som hadde sett at 3-4 forskjellige voksne brukte det (40,5%). Kun en respondent (2,4%) opplevde at ingen andre voksne hadde brukt ASK i kommunikasjon med barna. Majoriteten av respondentene (42,9%) hadde sett at 1-2 forskjellige barn hadde brukt ASK i kommunikasjon

med andre barn. Omtrent 1/4 av respondentene (23,8%) hadde sett at 3-4 forskjellige barn hadde brukt ASK. Tilsvarende 1/4 (26,2%) hadde ikke sett noen barn bruke ASK med andre barn. Det er større variasjoner for hvor mange som ikke brukte ASK fordelt etter de ulike variablene, med en variasjonsbredde på 23,8%.

Analysen avdekker et mønster i forhold til fordelingen av de ulike variablene. Den viser en nokså jevn synkende prosentandel på høye verdier for hver variabel i rekka (se figur 4.1 s. 44). Færre respondenter responderte ved å bruke ASK, enn de tok initiativ ved å bruke ASK. Færre hjalp barna til å bruke ASK, enn de gav respons ved å bruke ASK. Omtrent 1/4 av respondentene (24,4%) hjalp ikke barna til å bruke ASK i kommunikasjon med andre.

66,7% av respondentene opplevde at ASK-bruken på en dag var representativt for den gjennomsnittlige bruken. 8 respondenter utdypet hvorfor de opplevde at ASK-bruken ikke var representativt. De fleste mente at ASK-bruken varierte fra dag til dag, og det gjorde også behovet for ASK. Et par oppgav at det hadde vært sykdom og utfordringer knyttet til logistikk.

#### **4.4 ASK-former brukt i løpet av en uke**

Analysen viser hvordan bruken av ulike ASK-former fordeler seg, og variasjoner i ulike situasjoner. Videre presenteres det dypere analyser av ASK-bruk i de enkelte situasjonene.

##### **4.4.1 ASK-former**

Barnehageansatte brukte ulike ASK-former i løpet av en uke. «Håndtegn og andre kroppslige tegn» er den største gruppen av ASK-former som ble brukt av respondentene (85,7%). Videre følger «Grafiske symboler eller fotografi i papirform» (76,2%), og deretter «Fysiske konkrete eller taktile objekter» (52,4%). Den minste gruppen av brukte ASK-former var «Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin» (23,8%). Resultatene av analysen indikerer at flere barnehageansatte bruker mer enn én ASK-form i løpet av en uke.

Tabell 4.1 viser hvordan bruken av ASK-formene fordelte seg gjennom de ulike situasjonene.

**Tabell 4.1 ASK-former, fordelt etter situasjoner**

		Grafiske symboler eller							
		Håndtegn og andre kroppslige tegn		Grafiske symboler eller fotografi i papirform		fotografi i form av talemaskin		Fysiske konkrete eller taktile objekter	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Situasjoner	Måltid	28	19,2%	24	21.1%	5	20.0%	8	13,8%
	Samling	29	19,9%	23	20,2%	4	16.0%	14	24,1%
	Overganger	29	19,9%	25	21.9%	6	24.0%	9	15,5%
	Innelek	30	20,5%	24	21,1%	7	28,0%	16	27,6%
	Utelek	30	20,5%	18	15,8%	3	12.0%	11	19,0%
Total		146	100.0%	114	100.0%	25	100.0%	58	100.0%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for bruk av ASK-former gjennom ulike situasjoner.*

Bruken av håndtegn og andre kroppslige tegn holdt seg relativt stabilt gjennom de ulike situasjonene, og det ser ikke ut til å være store variasjoner. Det er noe variasjon i bruken av grafiske symboler eller fotografi i papirform i de ulike situasjonene. De fleste brukte denne ASK-formen under overganger (21,2%), og færrest brukte ASK-formen under utelek (15,8%). Det er større variasjon i bruken av grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin i de ulike situasjonene. De fleste av respondentene som brukte talemaskin, gjorde det under innelek (28,0%) og overganger (24,0%). Omkring 1/5 brukte talemaskin under måltid (20,0%). Talemaskiner ble mindre brukt under samling (16,0%), og kun et par svarte at de gjorde det under utelek (12,0%). Det er variasjon med hensyn til hvor mye fysiske konkrete eller taktile objekter blir brukt i de enkelte situasjonene. Over 1/4 brukte ASK-formen under innelek (27,6%), og nesten 1/4 brukte det under samling (24,1%). Fysiske konkrete eller taktile objekter ble minst brukt under måltid (13,8%) og overganger (15,5%).

#### 4.4.2 Fordeling og kombinasjoner av ASK-former gjennom ulike situasjoner

##### **Måltid**

Under måltid var håndtegn og andre kroppslige tegn den hyppigst brukte ASK-formen (77,8%). 66,7% brukte grafiske symboler eller fotografi i papirform, som var den nest største ASK-formen. De andre ASK-formene ble brukt i mindre grad. 22,2% brukte fysiske konkrete eller taktile objekter, og 13,9% brukte talemaskiner.

Tabell 4.2 viser hvilke ASK-former som ble brukt under måltid, og i hvilken grad ulike ASK-former ble kombinert.

**Tabell 4.2 ASK-former brukt under måltid**

	<b>N</b>	<b>%</b>
0	6	14.3%
H	8	19.0%
GP	5	11.9%
H + GP	10	23.8%
GT + H	2	4.8%
GT + GP	1	2.4%
GT + GP + H	2	4.8%
F + H	2	4.8%
F + GP	2	4.8%
F + GP + H	4	9.5%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for ASK-bruk under måltid. Håndtegn og andre kroppslige tegn (H), Grafiske symboler eller fotografi i papirform (GP), Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin (GT), Fysiske konkrete eller taktile objekter (F), og ingen former for ASK (0).*

Om lag halvparten av respondentene (54,9%) kombinerte minimum en ASK-form med en annen. Den største gruppen av disse kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn med grafiske symboler eller fotografi i papirform (23,8%). Omtrent 1/3 av respondentene (30,9%) kombinerte ikke ulike ASK-former. De brukte henholdsvis enten håndtegn og andre kroppslige tegn, eller

grafiske symboler eller fotografi i papirform. 14,3% av respondentene brukte ingen former for ASK under måltidet.

### **Samling**

Håndtegn og andre kroppslige tegn var den hyppigst brukte ASK-formen under samling, hvor 80,6% av respondentene brukte dette. Bruken av grafiske symboler eller fotografi i papirform var noe lavere i samlingssituasjon (63,9%). Over 1/3 av respondentene (38,9%) brukte fysiske konkrete og taktile objekter, og kun 11,1% brukte talemaskin.

Tabell 4.3 viser hvilke ASK-former som ble brukt under samling, og i hvilken grad ulike ASK-former ble kombinert.

**Tabell 4.3 ASK-former brukt under samling**

	<b>N</b>	<b>%</b>
0	6	14.3%
H	7	16.7%
GP	3	7.1%
H + GP	9	21.4%
GT + H	1	2.4%
GT + GP	1	2.4%
GT + GP + H	1	2.4%
F	1	2.4%
F + H	3	7.1%
F + GP	2	4.8%
F + GP + H	7	16.7%
F + GT + H	1	2.4%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for ASK-bruk under samling. Håndtegn og andre kroppslige tegn (H), Grafiske symboler eller fotografi i papirform (GP), Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin (GT), Fysiske konkrete eller taktile objekter (F), og ingen former for ASK (0).*



Godt over halvparten av barnehageansatte (62,0%) kombinerte minimum en ASK-form med en annen. Den største gruppen av disse kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn med grafiske symboler eller fotografi i papirform (21,4%). Gruppen er tett etterfulgt av respondenter som kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn, grafiske symboler eller fotografi i papirform og fysiske konkrete eller taktile objekter (16,7%). 26,2% kombinerte ikke ulike ASK-former, de brukte én av de nevnte gruppene. 14,3% av respondentene brukte ingen former for ASK under samling.

### ***Overganger***

Under overganger var håndtegn og andre kroppslige tegn, og grafiske symboler eller fotografi i papirform, de hyppigst brukte ASK-formene, med henholdsvis 76,3% og 65,8%. Fordelingen av de to andre gruppene er nok så lik som ved samling, hvor 23,7% brukte fysiske konkrete eller taktile objekter, og 15,8% brukte talemaskin.

Tabell 4.4 viser hvilke ASK-former som ble brukt under overganger, og i hvilken grad ulike ASK-former ble kombinert.

**Tabell 4.4 ASK-former brukt under overganger**

	N	%
0	4	9.5%
H	7	16.7%
GP	6	14.3%
H + GP	11	26.2%
GT	2	4.8%
GT + GP + H	3	7.1%
F	1	2.4%
F + H	3	7.1%
F + GP + H	4	9.5%
F + GT + GP + H	1	2.4%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for ASK-bruk under overganger. Håndtegn og andre kroppslige tegn (H), Grafiske symboler eller fotografi i papirform (GP), Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin (GT), Fysiske konkrete eller taktile objekter (F), og ingen former for ASK (0).*

Om lag halvparten av respondentene (52,3%) kombinerte minimum en ASK-form med en annen. Den største gruppen av disse kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn med grafiske symboler eller fotografi i papirform (26,2%). Over 1/3 av respondentene (38,2%) kombinerte ikke ulike ASK-former. 9,5% av respondentene brukte ingen former for ASK under overganger.

### **Innelek**

Under innelek brukte majoriteten av respondentene i stor grad håndtegn og andre kroppslige tegn (78,9%), og grafiske symboler eller fotografi i papirform (63,2%). Bruken av fysiske konkrete eller taktile objekter økte kraftig under innelek (42,1%). Det var også en økning i bruk av talemaskin under innelek (18,4%).

Tabell 4.5 viser hvilke ASK-former som ble brukt under innelek, og i hvilken grad ulike ASK-former ble kombinert.

**Tabell 4.5 ASK-former brukt under innelek**

	<b>N</b>	<b>%</b>
0	4	9.5%
H	5	11.9%
GP	2	4.8%
H + GP	10	23.8%
GT	1	2.4%
GT + GP	2	4.8%
GT + GP + H	2	4.8%
F	2	4.8%
F + H	5	11.9%
F + GP	1	2.4%
F + GP + H	6	14.3%
F + GT + H	1	2.4%
F + GT + GP + H	1	2.4%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for ASK-bruk under innelek. Håndtegn og andre kroppslige tegn (H), Grafiske symboler eller fotografi i papirform (GP), Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin (GT), Fysiske konkrete eller taktile objekter (F), og ingen former for ASK (0).*

Majoriteten av respondentene (66,8%) kombinerte minimum en ASK-form med en annen. Den største gruppen av disse kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn med grafiske symboler eller fotografi i papirform (23,8%). Flere kombinerte også disse med en tredje ASK-form; fysiske konkrete eller taktile objekter (14,3%). Noen respondenter kombinerte fysiske konkrete eller taktile objekter med håndtegn og andre kroppslige tegn (11,9%). Nesten 1/4 av respondentene (23,9%) kombinerte ikke ulike ASK-former. 9,5% av respondentene brukte ingen former for ASK under innelek.

## **Utelek**

83,3% av respondentene brukte håndtegn og andre kroppslige tegn. Prosentandelen som brukte grafiske symboler eller fotografi i papirform var noe mindre enn i øvrige situasjoner (50,0%). Omtrent 1/3 brukte fysiske konkrete eller taktile objekter (30,6%). Betydelig færre respondenter brukte talemaskin (8,3%).

Tabell 4.6 viser hvilke ASK-former som ble brukt under utelek, og i hvilken grad ulike ASK-former ble kombinert.

**Tabell 4.6 ASK-former brukt under utelek**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Ingen	5	11.9%
H	12	28.6%
GP	3	7.1%
H + GP	8	19.0%
GT	1	2.4%
GT + GP + H	1	2.4%
F	2	4.8%
F + H	3	7.1%
F + GP + H	5	11.9%
F + GT + GP + H	1	2.4%
Missing System	1	2.4%

*Tabellen viser antall (N) og prosent (%) for ASK-bruk under utelek. Håndtegn og andre kroppslige tegn (H), Grafiske symboler eller fotografi i papirform (GP), Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin (GT), Fysiske konkrete eller taktile objekter (F), og ingen former for ASK (0). Bortfall (Missing System).*

42,8% av respondentene kombinerte minimum en ASK-form med en annen. Den største gruppen av disse kombinerte håndtegn og andre kroppslige tegn med grafiske symboler eller fotografi i papirform (19,0%). Flere respondenter brukte fysiske konkrete eller taktile objekter i kombinasjon med andre ASK-former (21,4%). Flere respondenter kombinerte ikke

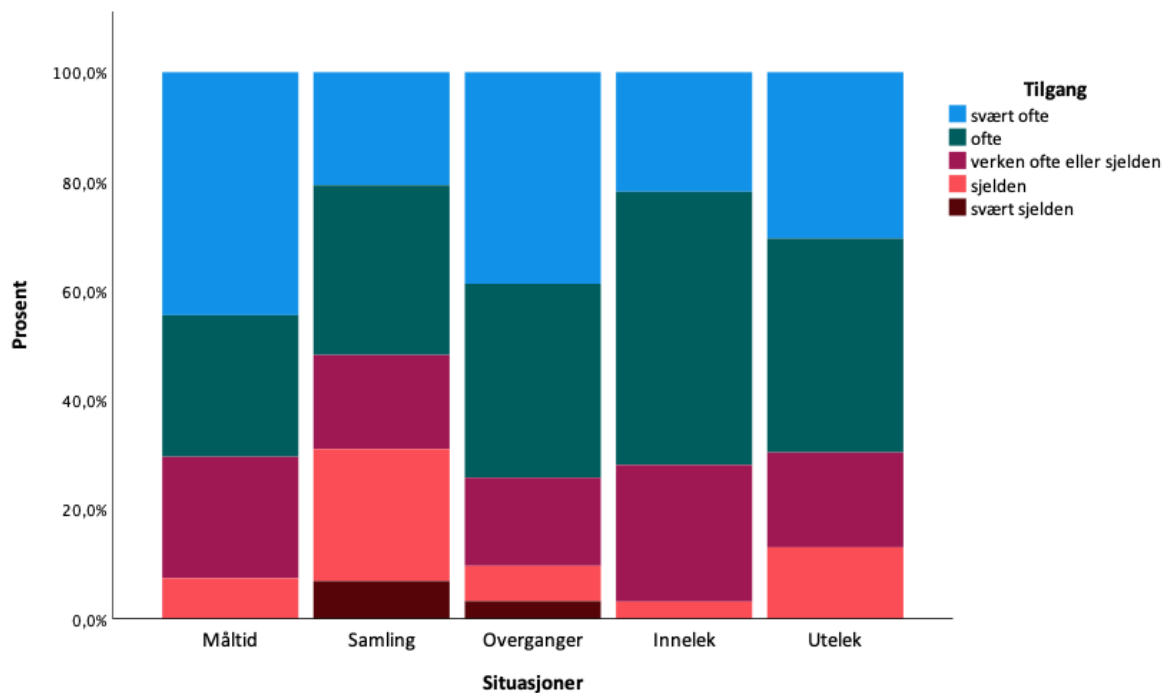
ulike ASK-former (42,9%). Omtrent 1/4 brukte kun håndtegn og andre kroppslige tegn (28,6%), og utgjorde en stor del av fordelingen. 11,9% av respondentene brukte ingen former for ASK under utelek.

#### 4.5 Tilgang til ASK i løpet av en uke

Respondentene som svarte at de brukte grafiske symboler eller fotografi i papirform, grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin, eller fysiske konkrete eller taktile objekter, ble ledet videre til spørsmål om hvordan tilgangen til ASK var i de enkelte situasjonene.

En stor majoritet av respondentene (67,6%) rapporterte at det svært ofte eller ofte var tilgang ASK i løpet av en uke. Omtrent 1/5 av respondentene (19,7%) svarte at det verken ofte eller sjelden var tilgang til ASK. En mindre del av respondentene (12,7%) svarte at det sjelden eller svært sjelden var tilgang til ASK.

Figur 4.2 viser tilgangen til ASK i løpet av en uke, fordelt etter ulike situasjoner.



Figur 4.2 Fordeling av svar knyttet til tilgang til ASK i løpet av en uke, i prosent, etter ulike situasjoner

De ulike situasjonene der tilgangen til ASK ble målt, var «Måltid», «Samling», «Overganger», «Innelek» og «Utelek». Tilgangen ble målt ut fra verdiene svært sjelden, sjelden, verken ofte eller sjelden, ofte og svært ofte. Nesten 3/4 av respondentene hadde svært ofte eller ofte tilgang til ASK under måltid (70,3%), overganger (74,2%), innelek (71,9%) og utelek (69,5%). Under samling var det færre respondenter som svarte at tilgangen var likedan (51,7%). Blant de som svarte «verken ofte eller sjelden» gjennom de fem situasjonene, varierer andelen fra 16,1 % (under overganger) til 25,0% (under innelek). Fordelingen av respondenter som svarte at tilgangen var sjelden eller svært sjelden, var forholdsvis lav i de fleste situasjonene; måltid (7,4%), samling (31%), overganger (9,7%), innelek (3,1%) og utelek (13,9%). Figur 4.2 (s. 53) viser at tilgangen til ASK i de fleste situasjonene fordeler seg jevnt. Det er svært ofte eller ofte tilgang til ASK. På det jevne er det en minoritet som oppgav at tilgang til ASK var sjelden eller svært sjelden. Tilgangen var dårligst under samling, hvor det var færre som svarte at det ofte eller svært ofte var tilgang til ASK, og 31% svarte at det sjelden eller svært sjelden var tilgang til ASK.

#### **4.6 Korrelasjon mellom ASK-bruk og tilgang**

Det ble foretatt en korrelasjonstest ved hjelp av Pearsons r ut ifra variabelgruppene «ASK-bruk på én dag» og «Tilgang til ASK i løpet av en uke». Gruppene ble summert og omdannet til to nye variabler; «ASK-bruk» og «Tilgang». Det viste seg å være en signifikant, moderat positiv korrelasjon mellom variablene «ASK-bruk på én dag» og «Tilgang til ASK i løpet av en uke» ( $r=0,425$ ,  $p < 0,01$ ). Analysen indikerer ikke hvorvidt det er en kausal sammenheng, men det var heller ikke et mål med denne undersøkelsen.

## 5 Diskusjon

Kapittelet innledes av en diskusjon over undersøkelsens metode, hvor undersøkelsen drøftes med hensyn til vurderinger av validitet og reliabilitet. Videre gjøres det en oppsummering av de mest sentrale resultatene, før resultatene diskuteres ut fra forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålene diskuteres hver for seg.

### 5.1 Diskusjon av metode

Først gjøres det rede for aktuelle begreper knyttet til validitet og reliabilitet. Det forklares hvordan disse er vesentlige for å ta stilling til undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, ved tolkningen av resultatene. Videre vurderes måleapparatet, utvalgstrekning, frafall, påliteligheten ved dataene og dataanalysen. Til slutt gjøres det avsluttende refleksjoner av studiens validitet og reliabilitet.

#### 5.1.1 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om vurderinger av undersøkelsers gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2018). Ettersom indre validitet knyttes til kausalsammenhenger, var ikke dette relevant å vurdere i denne beskrivende undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 311). Når man skal tolke resultater etter en undersøkelse, er det vesentlig at man tar stilling til både validitetssvikt og reliabilitetssvikt (Kleven, 2002, s. 183).

Begrepsmessig gyldighet (begrepsmessig validitet) handler om hvor vidt spørreskjemaet måler fenomenene vi ønsker det skal gjøre (Jacobsen, 2018, s. 351). Ytre gyldighet (ytre validitet) handler om hvor vidt man kan trekke holdbare slutninger fra utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 357).

Den ytre gyldigheten knyttes til statistisk generalisering (Jacobsen, 2018, s. 363). Statistisk generalisering gjennomføres for å vurdere om analyse av data fra et utvalg kan være gyldig for populasjonen (Grønmo, 2016, s. 341-342). Det vil alltid være avvik mellom analyse av data fra et utvalg og dets populasjon. Derfor er det viktig å beregne hvor omfattende avviket er. Tilfeldige avvik kan regnes ved hjelp av statistiske metoder (Grønmo, 2016, s. 342).

Systematiske feil, eller «bias» er en annen type feilkilde i forskning (Grønmo, 2016, s. 342). Fritt oversatt fra Gall et al. (2007, s. 633) handler «bias» om at man fremstiller data ved å overse, forvrengte eller forfalske visse fakta, som medfører til at data ikke er representative for populasjonen. Bias kan forekomme i utvalgstrekkingen (Grønmo, 2016, s. 342). Under datainnsamlingen vurderes bias ut ifra frafall og kvaliteten av data (Grønmo, 2016, s. 342). Frafall fra undersøkelsen kan dreie seg om at deler av det planlagte utvalget ikke kan eller ikke ønsker å delta i undersøkelsen. Datakvalitet må vurderes ut ifra reliabilitet og validitet. Dersom den er lav, handler dette om at det foreligger avvik mellom analysen og forholdene i utvalget. Bias under datainnsamlingen kan føre til skjevheter i datamaterialet, og den statistiske generaliseringen vil ikke bli gyldig (Grønmo, 2016, s. 342-343).

Å vurdere undersøkelsens pålitelighet handler om å undersøke om det kan være ulike feilkilder som kan knyttes opp mot hvordan undersøkelsen er gjennomført (Jacobsen, 2018, s. 377). Målingsfeil påvirker begrepsvaliditeten, da høy reliabilitet er en viktig forutsetning for å oppnå en høy begrepsvaliditet (Kleven, 2002, s. 183).

### **5.1.2 Vurdering av måleapparat**

Det ble ikke funnet validerte spørreskjemaer som kunne brukes til undersøkelsen. Det ble gjort flere forsøk gjennom litteratursøk, søk på utfallsmål med relevante begrep både på norsk og engelsk i Google Scholar, og gjennom kontakt med Læringsmiljøsentret i Stavanger. Det ble oppdaget at studien til Barker et al. (2013) beskrev noen variabler som ble vurdert til å være av relevans for denne undersøkelsen. Under studiens begrensninger beskrev forfatterne at spørreskjemaet ikke var validert og at nøyaktigheten usikker. De anbefalte at variabler som innebar to spørsmål burde deles opp. Videre vurderte de at initiativ fra barn burde inkluderes (Barker et al., 2013, s. 343). Det ble forsøkt å komme i kontakt med forfatterne uten hell. Da det ikke var andre kjente spørreskjemaer som var relevante, og heller ingen som var testet, ble det konkludert at det var hensiktsmessig å gjenbruke noen av variablene til Barker et al. (2013, s. 339). De aktuelle variablene ble oversatt til norsk, justert ut ifra anbefalingene deres, tilpasset undersøkelsen og anbefalinger fra NSD. Dette førte til variablene v6-v10.



Det ble identifisert begreper ved undersøkelsens fenomen, som ikke kunne måles direkte. Disse begrepene gikk gjennom en operasjonaliseringsprosess, hvor det ble kommet frem til målbare begreper som kunne fungere som indikatorer på fenomenene. En kombinasjon av personlige erfaringer fra praksis og et dypdykk i litteraturen førte til et utkast av de andre variablene i undersøkelsen. Det ble gjort en form for validering som Jacobsen (2018, s. 354) kaller for en «teoretisk sjekk». Operasjonaliseringen av undersøkelsen ble diskutert med en kollega med kunnskap fra feltet, og med veileder. Etter flere runder med redigering og tilpasning av spørsmålene ble det gjennomført en prestudie med kollegaer som er i samme målgruppe som undersøkelsens populasjon. Dette førte til nyttige innspill, som presisering av begreper, som «tilgang». Begrepsmessig gyldighet ble til dels testet gjennom å kontrollere resultater med annen teori og andre empiriske undersøkelser. Dette gjøres under diskusjon av forskningsspørsmålene.

### **5.1.3 Vurdering av utvalgstrekning og frafall**

Det første trinnet i trekningen av utvalget i denne undersøkelsen ble gjennomført ved klyngeutvelgning. Dette valget ble gjort for å minske risikoen for bias knyttet til geografiske lokasjoner og kommunestørrelser ved denne fasen av trekningen. Ved det andre trinnet i utvalgstrekningen var det styrerne som ble invitert til å trekke utvalget. De ble invitert til å foreta en strategisk utvelgelse på bakgrunn av forhåndssatte kriterier. Det er kjent at det er større frafall i digitale undersøkelser, og at disse har lavere svarprosent. Dette kan forstås ved at mange opplever å få mye e-post, og at folk kan være skeptiske til å åpne ukjente e-poster i frykt for å få virus (Jacobsen, 2018, s. 280). Årsaker til ikke-svar fra styrerne kan også være at man ikke klarte å få kontakt med dem (Jacobsen, 2018, s. 307). E-post kan bli sendt feil, og den kan havne i søppelposten. Derfor ble det brukt mye tid på å ta kontakt via telefon og kontrollere kontaktinformasjon ved ikke-svar. Det var mulig at styrerne fikk e-post, men ikke tok seg tid til å svare, eller at de ikke ønsket å svare (Jacobsen, 2018, s. 307). Dette kan også gjelde barnehageansatte som fikk invitasjonen.

Det kan være ulemper med web-baserte spørreundersøkelser knyttet til svarprosent og representativitet. Man risikerer å miste deler av populasjonen. Det er ofte grupper som systematisk faller fra undersøkelser, og kjennetegn ved disse kan være at de er uinteresserte i tematikken, at de har manglende kunnskap om emnet, eller at de ikke ønsker å uttale seg

om det (Jacobsen, 2018, s. 308). Flere styrere uttrykte takknemlighet for at denne undersøkelsen var en digital spørreundersøkelse. De mente at det var lettere for barnehageansatte å gjennomføre, da undersøkelsen ikke varte lenge, og at den kunne tas over et lengre tidsrom, enn ved et planlagt intervju. Nesten alle mellom 9-66 år bruker internett daglig (Jacobsen, 2018, s. 280), og frafall av denne årsaken ble vurdert til å være lav da målgruppen var barnehageansatte fra 18 år til og med yrkesaktiv alder. Det var derfor overraskende at svært få respondenter var mellom 18-30 år, og kun en respondent var eldre enn 60 år. De fleste respondentene hadde lang erfaring, få hadde 1-3 års erfaring, og ingen hadde mindre enn 1 år med erfaring i barnehage. Det pleier å være forskjeller mellom utdanningsgrupper, der personer med høyere utdanning bruker internett mer (Jacobsen, 2018, s. 280). Pedagogiske ledere var overrepresentert i undersøkelsen, sammenliknet med andre stillingsgrupper. Det kan tenkes at styrere lettere inviterte pedagogiske ledere, enn annet barnehagepersonell, da pedagogiske ledere har fire timer planleggingstid til rådighet. Det krever mer tilrettelegging dersom andre stillingsgrupper skal gjennomføre undersøkelsen i arbeidstiden. Det antas at utvalget er skjevt i forhold til populasjonen, uten at det er gjort empirisk kontroll med andre variabler.

Svarprosent fra styrere som ønsket å videresende undersøkelsen til aktuelle barnehageansatte, var lav, 22%. Selv om årsak til ikke-svar var ukjent hos 89 styrere, ble det bekreftet at ASK ikke var i bruk hos 36 styrere, 9 styrere hadde ikke tid eller kapasitet, og 6 styrere sa at det var uaktuelt, eller at de var ikke interessert. Hvorvidt aktuelle deltakere ble invitert, var avhengig av styrernes interesse og vilje, og har dermed hatt innflytelse for utvalgsstørrelsen. Ettersom utvalgsstørrelser påvirker hvor presise generaliseringer man kan gjøre, og med hvor stor sikkerhet man kan generalisere resultatet (Grønmo, 2016, s. 102), kan dette svekke validiteten. Det ble vurdert at det var mest hensiktsmessig å få tilgang til populasjonen via styrerne. Vurdering av undersøkelsens svarprosent gjøres dermed ut ifra en antakelse om at styrerne har oppgitt korrekt antall videresendte invitasjoner. Undersøkelsens svarprosent var på 16%, og blir ansett som svært lav. Det vurderes at utvalget er skjevt, og at det er muligheter for et frafall som er systematisk skjevt. Resultatene fra undersøkelsen blir dermed ikke generalisert til populasjonen. Likevel kan man undres hvorfor nyutdannede innen barnehage i så liten grad er representert i undersøkelsen. Det kan gi innsikt om at ASK var lite anvendt innenfor det

allmennpedagogiske barnehagetilbudet, og at det var lite kompetanse og interesse blant barnehageansatte under tidsrommet for undersøkelsen.

#### **5.1.4 Vurdering av dataenes pålitelighet**

Det kan oppstå feilkilder i samhandlingen mellom intervjuer og respondent, og i utformingen av spørreskjemaet. Respondenter ved digitale spørreundersøkelser ser ikke intervjueren, og kan altså ikke påvirkes av intervjuers følelser og engasjement som kan avsløres via kroppsspråket (Jacobsen, 2018, s. 279). Dermed var det liten intervju effekt. En svakhet ved digitale undersøkelser er at manglende interaksjon reduserer muligheten for å forebygge misforståelser og oppklare meningen ved spørsmålene (Jacobsen, 2018, s. 281). For å støtte respondentene ble det derfor viktig å bruke presise begreper og entydige spørsmål som var gjensidig utelukkende (Johannessen et al., 2016, s. 265-268). Begreper ble tydeliggjort gjennom en beskrivelse eller definisjon. Dette ble for eksempel forklart ved å definere hvilke aktiviteter som hører til hver situasjon: «Samlingsstund: Felles aktivitet i form av sang, bevegelse, eventyr eller fortellinger som gjennomføres i grupper eller avdelingsvis». Ledende spørsmål ble forsøkt unngått, da dette kan lede respondenten til å gi et spesifikt svar (Jacobsen, 2018, s. 378).

Det er ulike forhold ved respondentene som kan føre til avvik mellom hva respondentene svarer og hva de mener eller gjør (Jacobsen, 2018, s. 379). Det har blitt vurdert at det er lite sannsynlig at respondentene vil komme med strategiske svar i og med at de er anonyme. Dette er en fordel med digitale undersøkelser, da opplevd anonymitet kan føre til at de er mer villige til å dele sensitiv info (Jacobsen, 2018, s. 280).

Dersom respondentene ikke har kunnskap eller interesse om temaet for undersøkelsen, vil det være større risiko for at respondentene blir tvunget til å ha en mening om noe, som kan føre til tilfeldige eller ureflekterte svar (Jacobsen, 2018, s. 379-380). I dette tilfellet har utvalget erfaring med ASK, og dette kan minske faren for tilfeldige svar. Tilfeldige eller ureflekterte svar avhenger også av hvordan spørsmål stilles, hvor konkrete spørsmål ofte har mindre feil enn meningsspørsmål (Jacobsen, 2018, s. 281). Det ble lagt ned mye arbeid i operasjonaliseringsprosessen for å gjøre spørsmål så konkrete som mulig.

Det er vanlig å gjennomføre en re-test for å teste de ulike reliabilitetsproblemene som kan oppstå i en undersøkelse (Jacobsen, 2018, s. 381). Foruten pre-testen har det ikke blitt gjort annet i etterkant av undersøkelsen. Dette kan begrense reliabiliteten, selv om pre-testen bidro til tilbakemeldinger som førte til justeringer for å bedre den begrepsmessige gyldigheten.

### **5.1.5 Vurdering av dataanalyse**

Det har blitt vurdert at det er lite sannsynlighet for kodingsfeil da data fra undersøkelsen ble lagret direkte i databasen til «Nettskjema». Det kan oppstå feilkilder i forbindelse med analysen av de registrerte dataene. Da kan det dreie seg om databehandlerens manglende statistiske kunnskap (Jacobsen, 2018, s. 382). Det har derfor blitt forsøkt å fremtre med redelighet med hensyn til å være åpen om metode, analyse og tolkninger av data. Det ble forsøkt å være forsiktig med å gjøre statistiske generaliseringer i form av nivåfeilslutninger. Veileder har også bidratt med råd og innspill.

Målereliasiteten ble vurdert før det ble gjort videre analyser med variabelgruppene. Dette ble gjort ved hjelp av Cronbachs alfa, og verdiene viste seg å være tilfredsstillende. Valg knyttet til spørreskjemaets design, gjør at frafall av enkeltspørsmål forekommer på grunn av filtreringsspørsmål, og grunnet ikke-svar. Dette fører til at flere variabler har ulik svarfrekvens, og det anbefales derfor at resultatet studeres med forsiktighet.

### **5.1.6 Avsluttende refleksjoner knyttet til validitet og reliabilitet**

Det var flere utfordringer i prosessen. Blant annet fantes det ikke et ferdig validert spørreskjema som kunne anvendes. Dette kunne svekke validiteten til undersøkelsen, men det ble gjort tiltak for å sikre begrepsmessig validitet ved å undersøke eksisterende spørreundersøkelser, diskutere med fagpersoner på feltet, diskutere med veileder og gjennomføring av en pretest. Tilfredsstillende verdier på Cronbachs alfa styrker reliabiliteten. I utvalgstrekning ble det forsøkt å unngå bias. Det var likevel svært få barnehageansatte som deltok i undersøkelsen, på tross av tiltak gjort for å hindre frafall. Dette svekker studiens ytre validitet. Det anses dermed at det ikke er fornuftig å generalisere funnene til å være gjeldende for hele populasjonen.

Videre oppsummeres hovedfunnene, før de blir diskutert i lys av forskningsspørsmålene.

## 5.2 Oppsummering av hovedfunn

Barnehageansatte fra undersøkelsen brukte i stor grad ASK til kommunikasjon med enkeltbarn, men en del brukte ASK rettet mot grupper av barn, eller hele barnegruppen. De fleste barnehageansatte tok hyppig initiativ til å kommunisere ved å bruke ASK.

Barnehageansatte responderte på barnas kommunikasjon ved å bruke ASK. Færre hjalp barna til å bruke ASK i kommunikasjon med andre. Tilgangen til forskjellige voksne som brukte ASK i løpet av en dag, varierte, men det var generelt en lav andel barn som brukte ASK. Over halvparten av respondentene brukte multimodal ASK. I løpet av en uke var det en andel mellom 9,5%-14,3% som opplyste om at ASK ikke var brukt i de ulike situasjonene. Færrest brukte ASK under måltid og samling, og flest brukte ASK under overganger og innelek. I løpet av en uke var det svært ofte eller ofte tilgang til ASK hos 2/3 av barnehageansatte. På det jevne var det en minoritet som hadde sjelden eller svært sjelden tilgang til ASK. Det var lite variasjoner gjennom ulike situasjoner. Samling var en situasjon med avvik i forhold til tilgang, hvor færre svarte at det ofte eller svært ofte var tilgang til ASK, og nesten 1/3 opplevde at det sjelden eller svært sjelden var tilgang til ASK. Det var en moderat, positiv sammenheng mellom i hvilken grad ASK ble brukt på én dag, og hvordan tilgangen til ASK var i løpet av en uke.

## 5.3 «I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?»

Diskusjonen av det første forskningsspørsmålet innledes ved å drøfte funn fra undersøkelsen om målgruppe for ASK. Deretter diskuteres funn knyttet til ASK-modellering på én dag.

### 5.3.1 ASK – et satsningsområde for tidlig innsats?

Resultater fra undersøkelsen viser at 61,9% av respondentene brukte ASK med enkeltbarn. 40,4% brukte ASK med grupper av barn, og 38% brukte ASK med hele barnegruppen. I en annen undersøkelse brukte de fleste barnehageansatte ASK enten med enkeltbarn eller med hele barnegruppen (Baritaki, 2021, s. 61). At de fleste brukte ASK med enkeltbarn, var ikke så overraskende, da barnehageansatte ofte begynner å bruke ASK fordi det foreligger en

sakkyndig vurdering, hvor ASK anbefales som tiltak. Dette pålegger barnehageansatte et visst ansvar innenfor den allmennpedagogiske tilretteleggingen (Barnehageloven, 2005, § 39), i samarbeid med spesialpedagoger og andre fagpersoner. Rammeplanen legger føringer for språkmiljøet og språkstimuleringen i barnehagen. Kommunikasjon og språk skal fremmes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23) gjennom å legge til rette for et variert språkmiljø, hvor barna får erfare språk og kommunikasjon med andre. Alle barn skal inkluderes i språkstimulerende aktiviteter og et mangfold av kommunikasjonsformer, hvor barn får mulighet til å utforske og utvikle sin språkforståelse og språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47-49).

Resultater fra undersøkelsen viser at ASK ble brukt med alle aldersgrupper i barnehagen, men det ble hyppigst brukt med 3-6 åringer. Den tidlige språkutviklingen kan foregå i ulikt tempo, og de fleste barn utvikler talespråk dersom de får språklig stimulering (Næss & Zambrana, 2019, s. 283). ASK letter den umiddelbare kommunikasjonen, stimulerer til utvikling av språk og tale, og minsker problematferd (Eberhart et al., 2017, s. 6). Tidlig identifisering er derfor viktig for å kunne iverksette tiltak så raskt som mulig (Stadskleiv, 2015, s. 77). Det er av stor betydning for språkutviklingen til barn med behov for ekstra tiltak. Det har vært en jevn økning i barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 19). Ettersom språk- og kommunikasjonsvansker har vært den hyppigste årsaken til spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg et al., 2015, s. 121), kunne man trodd at ASK var en selvfølge i barnehagen. Det gir også en grunn til å vurdere hvorvidt organiseringen av språkarbeidet i barnehagene er av god nok kvalitet.

Rammeplanen pålegger barnehagen å fungere som en helsefremmende og forebyggende institusjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Ut ifra resultatet fra undersøkelsen ser det ut til at de fleste arbeider med ASK på nivået for induisert forebygging og selektiv forebygging. I samtale med flere styrere som ikke videresendte undersøkelsen, ble det under rekrutteringsprosessen bekreftet at ASK ikke var i bruk. Styrerne gav uttrykk for at de slutter å bruke ASK når enkeltbarn med behov for dette slutter i barnehagen. Av erfaring kan det ta tid å iverksette ASK. Det kan ta tid å tilegne seg kompetanse, få opplæring, planlegge og utforme kommunikasjonsmateriellet. Man kan undres hvorfor flere ikke oppdager verdien ASK kan ha for alle barna i barnehagen, og arbeider med ASK på et universelt nivå.

Tilsynelatende er ikke ASK anerkjent som et verktøy som er godt for alle barn i barnehagen. Kanskje dette henger sammen med et gammeldags syn på habilitering og spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Satt på kanten kan det forstås slik at barn som ikke følger normen i forhold til språkutvikling, har ekstra spesielle behov som må «fikses», ved at det settes inn intensiver for å hjelpe barnets utvikling, for at de bedre skal passe inn i barnehagens organisering av det allmennpedagogiske tilbudet. Dette kan forstås som det Olsen (2010, s. 61) omtaler som en moderat forståelse av inkludering – tilføring av ressurser til enkeltbarn. Det andre ytterpunktet er en radikal forståelse av inkludering, en avskaffelse av systemet med spesialundervisning, ved at spesialpedagoger er en del av personalet for alle i det allmennpedagogiske tilbudet. Men den sosiokulturelle, dialogiske og relasjonelle forståelsen har en alternativ forståelse av hvordan (Olsen, 2010, s. 61) et «kommunikasjonsproblem» skal «fikses». En kommunikasjonsvanske er et gjensidig problem, og man kan ikke forsvare at problemet kun eies av en part, individet. Kommunikasjonsvansker kan påvirkes av både individuelle faktorer og miljømessige faktorer (Næss, 2015, s. 24-25). Likevel har en kommunikasjonsvanske mer alvorlige og negative konsekvenser for et individ når det har oppstått, og påvirker alle arenaer der barnet har behov for å kommunisere med andre (Næss & Zambrana, 2019, s. 282). Forskning innenfor ASK-innsatser vektlegger at tiltak må settes direkte og indirekte. Barnet må gis støtte, samtidig som omgivelsene fasiliteres for å fremme gode samspill som utvikler kommunikasjon og språk (Eberhart et al., 2017, s. 6). Dermed bidrar en relasjonell og dialogisk forståelse for kommunikasjon til et balansert perspektiv i spenningen mellom den moderate og radikale forståelsen av inkludering. En praksis som bærer preg av en balansert forståelse av inkludering, men som stadig strekkes mot mål om en mer radikal utøvelse av inkludering kan være banebrytende for gjennomføringen av inkludering i den daglige praksisen – og bruk av ASK som en del av den tidlige innsatsen i barnehagene.

Å sette inn tiltak tidlig forutsetter at man har kunnskap om risiko og tiltaksnivå (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet et al., 2013, s. 2). Få barnehageansatte i undersøkelsen hadde utdanning innen alternativ og supplerende kommunikasjon eller spesialpedagogikk. Det kan tenkes at dette ikke er så ulikt fra resten av populasjonen, og indikerer da viktigheten av at instanser som støtter barnehagene med opplæring og veiledning, bør fokusere på å fremme kompetanse om ASK og være tett på gjennom

prosessen, i tråd med målsetningen om å fungere som «laget rundt barnet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78). Behovet for kompetanseheving i form av opplæring i ASK løftes også frem av Østvik og Killi (2019, s. 35). Nødvendig opplæring og søkelys på å bedre kunnskap og ferdigheter hos kommunikasjonspartnere er vesentlig når man skal iverksette ASK (Biggs et al., 2019, s. 755; Shire & Jones, 2015, s. 11). Dette mener også barnehageansatte er viktig i denne fasen (Baritaki, 2021, s. 61). ASK-innsatsen bør derfor foregå over tid, og med regelmessig oppfølging (Eberhart et al., 2017, s. 8; Shire & Jones, 2015, s. 3). Opplæringen tar ofte utgangspunkt i strategier som muntlig informasjon, praktisk erfaring og tilbakemelding, samtidig som kommunikasjonspartnerne støttes gjennom coaching, øvelse og fasilitering (Biggs et al., 2019, s. 755-766).

Barnehageansatte kan oppleve at kunnskapstilegnelse er en utfordring i forbindelse med implementeringen (Baritaki, 2021, s. 61). Manglende kompetanse og mangel på tilgjengelig kunnskap er kjente utfordringer i forhold til tidlig innsats for barn med behov for ASK, hos barn med store motoriske utfordringer (Østvik & Killi, 2019, s. 4). Grunnlaget for ASK-intervensjonen og kompetanseheving hos kommunikasjonspartnerne er av betydning for den tidlige innsatsen (Østvik & Killi, 2019, s. 4). Det kan dermed argumenteres for at fagpersoner rundt barnehageansatte ikke bare bør anbefale tiltak i form av ASK, men bruke tid på å forklare betydningen av tiltaket og veilede barnehageansatte underveis. Barn som har behov spesialpedagogisk hjelp, skal få dette for å støtte utviklingen, og for å få tidlig hjelp (Barnehageloven, 2005, § 31).

Dersom ASK blir sett på som et universelt tiltak, kan ASK over tid bidra til å heve kvaliteten på språkarbeidet i barnehagene, og videre utvikle seg til å bli en viktigere del av norske barnehagers ordinære praksis. Det vil også bety at barnehageansatte etter hvert vil få god erfaring med og kunnskap om ASK. Da kan tidlig innsats, i form av språkstimulering i barnehagen, foregå uten at det foreligger en sakkyndig vurdering, og kanskje også før behovene oppdages. Dette er av stor betydning, da grunnlaget for intervensjonen har blitt avdekket som et område med behov for forbedring (Østvik & Killi, 2019, s. 30). Dette gjelder også den tidlige innsatsen (Østvik & Killi, 2019, s. 31). Egen erfaring tilsier at det kan gå lang tid fra et behov oppdages, til den spesialpedagogiske hjelpen gis. Når barnehageansatte blir bekymret for utviklingen til et barn, tar det ofte tid før barnehageansatte mener det er



nødvendig å informere foreldre. Hvor raskt prosessen videre går avhenger i noen grad av foreldrenes meninger og oppfatninger. Dersom det er en enighet, vil barnehageansatte foreta noe kartlegging og melde barnet opp til PPT. Herfra kan det gå flere måneder før PPT bidrar med observasjon, veiledning og en sakkyndig vurdering. Dersom PPT mener det er behov for spesialpedagogisk hjelp, i tråd med Barnehageloven (2005, § 31), kan kommunen så fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Da pleier styrer ved barnehagen, eller kommunen, å sikre at en person gir den spesialpedagogiske hjelpen barnet har rett til. Da erfaringer tilsier at det kan ta lang tid før den spesialpedagogiske hjelpen gis, sier det seg selv at det er nødvendig at barnehagen kommer i gang med noe, for at barnet ikke skal gå for lenge uten nødvendig støtte. Om barn ikke støttes i utviklingen kan det medføre svært uheldige konsekvenser, og barna kan bli utestengt fra læring og lek. Barn utvikler kommunikasjon og språk gjennom å delta i sosiale fellesskap i barnehagen. Kommunikasjon er sentralt både for den personlige utviklingen, og i utviklingen med å være en sosial aktør. At barnehager allerede mestrer å bruke ASK som en del av det ordinære tilbudet, vil dermed være til stor fordel med barn som har behov for ASK.

### **5.3.2 Inkluderende språkmiljø som vilkår for deltakelse i fellesskapet**

Resultatene fra undersøkelsen viser variasjoner med hensyn til i hvilken grad ASK-modellering foregikk på én dag (se figur 4.1, s. 44). I en undersøkelse av ASK-bruk ved amerikanske førskoler ble det funnet både liknende og motstridende resultater (Barker et al., 2013). Vel og merke målte undersøkelsen ASK-bruk hos enkeltbarn, og ikke ASK-bruk til hele barnegruppen. Lærerne drev sjelden ASK-modellering, kun 2-3 ganger daglig. De hjalp barna å bruke ASK-løsningen 4-5 ganger daglig (Barker et al., 2013, s. 342). Til sammenligning med denne undersøkelsen drev barnehageansatte ASK-modellering målt gjennom initiativ, (vanligst 5-6 ganger på én dag), og gjennom respons og hjelp (som regel 3-4 ganger på én dag). Det var også flere barnehageansatte som brukte ASK i kommunikasjon med barna (oftest 3-4 voksne) (se figur 4.1, s. 44). Ved de amerikanske førskolene ble det sjeldent observert at jevnaldrende brukte ASK-løsningen sammen med barnet, og i 28% av tilfellene var det 1-2 andre barn som kommuniserte med ASK-løsningen til det enkelte barnet (Barker et al., 2013, s. 342). Dette er nokså likt med resultater fra denne undersøkelsen, hvor 26,2% ikke hadde observert barn bruke ASK i kommunikasjon med andre barn. Likevel var det 42,9% som hadde observert 1-2 barn bruke ASK (se figur 4.1, s.

44), og det er en høyere andel enn i den amerikanske studien. Det er ikke unaturlig at ASK-bruken i denne undersøkelsen har høyere frekvens, i og med at respondentene potensielt svarte om ASK-bruk for en hel barnegruppe, i stedet for ASK-bruk for enkeltbarn. Likevel ser det ut til å være liknende tendenser når det kommer til jevnaldrenes bruk av ASK, som ikke er særlig høy for noen av undersøkelsene.

For at barn skal lære å bruke ASK, er det viktig at de er omgitt av kommunikasjonspartnere som bruker ASK, er språkmodeller og støtter språkforståelsen. ASK-innsatsen blir høy ved at kommunikasjonspartnere bruker ASK i det daglige samspillet (Eberhart et al., 2017, s. 9). Samtidig kan barnehageansatte oppleve det utfordrende å ha tid og kapasitet til å bruke ASK i hverdagen (Baritaki, 2021, s. 61). Det er viktig å legge til rette for læring ut ifra barnets motivasjon, interesse og utviklingsnivå (Eberhart et al., 2017, s. 6). Ifølge sosiokulturell læringsteori har forventninger man møter i barnehagen innvirkning på motivasjon til læring (Dysthe, 2001, s. 40). Læring skjer i fellesskap med andre, og preges av læringsmiljøet. Et læringsmiljø som anerkjenner ASK ved å aktivt bruke det, kan fremme barnets tilhørighet i fellesskapet. At barn som bruker ASK opplever å være medlemmer i fellesskapet, er en forutsetning for å delta, og bidrar dermed til å fremme barnas medborgerskap (Lister, 2007, s. 700). Læringsmiljøet ved en avdeling i en barnehage kan forstås som et diskurssamfunn hvor barn læres inn i en kultur (Dysthe, 2001, s. 45). Det er da av betydning at barna er omgitt av en kultur hvor de får erfare mangfold, gjensidig respekt, likestilling, og likeverd, slik at disse medborgerskapsverdiene ligger til grunn for barnas aktørskap (Lister, 2007, s. 709).

66,7% av respondentene opplevde at ASK-bruk målt gjennom én dag var representativt for den gjennomsnittlige bruken. 19,0% av respondentene utdypet hvorfor de opplevde at ASK-bruken ikke var representativt. Noen barnehageansatte opplevde at behovet for ASK varierte. Dermed varierte også bruken av ASK i løpet av en dag. Andre opplevde logistiske utfordringer, som sykefravær, og at dette påvirket hvor mye ASK ble brukt. Man kan stille spørsmål ved hvorfor barnehageansatte vurderte at behovet for ASK, som et språkstimulerende tiltak, varierte fra dag til dag. Det kan tenkes at ASK ikke blir brukt dersom enkeltbarn med behov for ASK har fri fra barnehagen, eller er fraværende grunnet sykdom. Andre årsaker kan være at barnehageansatte setter for stor lit til egen kompetanse.

At ASK ikke brukes i kommunikasjon med barn med behov for ASK, på grunn av argumenter som at personalet forstår barnet uten å bruke ASK, eller at barnet forstår personalet uten bruk av ASK, er en farlig praksis, hvor barnet risikerer å bli taperen. Barnet fratras muligheter til å utvide språkforståelsen. Barnet fratras også muligheter til å kommunisere og medvirke i dialogen fra eget initiativ og motivasjon. Dermed minskes barnets erfaringer ved å delta som en aktiv medborger, og barnet kan miste muligheter til positive kommunikasjonsopplevelser.

Tidligere masteroppgaver har undersøkt støttespillernes perspektiv (Kristiansen, 2017; Wessel, 2017) hvor støttespillere opplevde at personalets holdninger var avgjørende for deres lærevillighet og veiledbarhet (Wessel, 2017, s. 58). Dersom støttespillerne opplevde motstand til ASK-bruk, i form av holdninger, tid, tekniske ferdigheter, eller begrunnelser om at personalet forstod barnet uten bruk av ASK, måtte innsatsen rettes mot ledernivå først, ved å fremme kunnskapen. For å nå sitt fulle potensiale, må aktørene rundt barna fungere som et lag, og det ble dermed anbefalt at det tilrettelegges for internt og eksternt samarbeid, i tillegg til samarbeidstid (Kristiansen, 2017, s. 44-45; Wessel, 2017, s. 58). Dette er i tråd med tolkninger fra Meld. St. 6 (2019-2020), hvor barn med behov for ASK i større grad skal inkluderes gjennom den allmennpedagogiske tilretteleggingen. Barn med behov for ASK skal for eksempel ikke bare erfare ASK med spesialpedagoger 16 timer i uka. Andre aktører i barnehagen må ta del i ansvaret om en likeverdig opplæring. Dette vil kreve rom for samarbeid, kompetanseveksling, nytenkning og omorgansiering. Baritaki (2021, s. 61) fant i sin masterundersøkelse at barnehageansatte opplevde at samarbeid var den mest krevende utfordringen i forbindelse med implementering av ASK. Det vil da være svært viktig at ledelsen tilrettelegger for samarbeidstid.

Barnehageansatte i en tidligere undersøkelse opplevde gode erfaringer med bruk av ASK i barnehagen, både i forhold til språkutvikling og inkludering i fellesskapet (Baritaki, 2021, s. 61). På grunn av at skolen som system påvirker hvorvidt inkluderingen lykkes, med tanke på administrasjon og engasjement blant ledelse (Olsen, 2010, s. 61), kan det tenkes at også barnehagen som et system påvirker inkluderingens suksess. Det ser ikke ut til å være en felles forståelse av inkludering i barnehagen, og det kan ha negative konsekvenser for praksis. Det kan være et gap mellom forståelse av ideologisk inkludering og erfart inkludering. Salamancaerklæringen, barnehageloven, rammeplanen og barnekonvensjonen

bidrar til ideologiske mål (Barnehageloven, 2005; FN, 1989; UNESCO, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2017) og sikrer rettigheter for barn som skal motta opplæring i ASK. Barn som bruker ASK kan være formelt inkludert gjennom å være fysisk integrert i barnehagen, sammen med andre barn. Barnehageansatte kan oppfatte at barn som bruker ASK er inkludert i den daglige praksisen. Likevel er det mulig at den gjennomførte praksisen ikke holder mål for hvordan barn som bruker ASK erfarer inkluderingen. Ettersom barns erfaringer av medborgerskap knyttes til erfaringer med inkludering og ekskludering (Bjerke, 2010, s. 240), bør dette belyses. Inkludering har ulike aspekter; faglig tilhørighet, sosial tilhørighet og kulturell tilhørighet (Olsen, 2020, s. 14). For at barnehageansatte skal realisere inkludering i praksis, vil det dermed være av betydning at styrere setter temaet på dagsorden i barnehagene, slik at det er rom for samarbeid, diskusjon om de ulike aspektene ved inkludering, og refleksjon, med mål om å utvikle en felles forståelse. I barnehager hvor det er barn som har behov for ASK, bør man ha som mål å utvikle en diskurs hvor ASK ikke bare brukes med det enkelte barnet, men med alle barna. Det innebærer at ASK blir en naturlig del av kommunikasjonen, og en fastlagt kommunikasjonsmåte gjennom hverdagen i barnehagen. Å oppleve en slik diskurs innebærer at man kan gå inn på en avdeling en dag, og observere at ASK blir brukt i kommunikasjonen, selv om enkeltbarn med behov for ASK er fraværende.

### **5.3.3 Samspillet innflytelse over barnas aktørskap**

Hvordan barnehageansatte brukte ASK i løpet av en dag varierte i denne undersøkelsen. De fleste respondentene tok hyppig initiativ til å kommunisere med barna ved å bruke ASK. Det var imidlertid en tendens til at det ble tatt flere initiativ enn det ble gitt respons gjennom bruk av ASK. I tillegg hjalp respondentene barna til å bruke ASK mindre enn de responderte ved å bruke ASK (se figur 4.1, s. 44).

ASK-modellering i naturlige interaksjoner har vist seg å ha positiv effekt i forhold til språktilegnelse (Sennott et al., 2016, s. 101). Biggs et al. (2018, s. 443) beskriver effektive tilnærminger i hjulpet ASK-modellering. Det viste seg at flest barnehageansatte benyttet modellering og prompting. Færre instruerte eller demonstrerte ASK for barna, og det kan dermed tenkes at barna går glipp av verdifull øving i å bruke ASK selv. Med tanke på at få barn brukte ASK i løpet av én dag, er det et betydelig potensial for forbedring.

Det er likevel ikke overraskende at resultatene i forhold til ASK-modellering fremkom slik de gjorde. En annerledes kommunikasjonsutvikling kan lede til kommunikasjonsvansker (Næss & Zambrana, 2019, s. 284). Dette kan medføre at barnehageansatte opplever det utfordrende å ha et naturlig og gjensidig samspill med barna, som igjen kan føre til et treningsfokusert samspill preget av mindre kommunikasjon og styrende kommunikasjon (Thunberg et al., 2011, s. 31). Dette kan være uheldig for barnas opplevelse av å identifisere seg som aktive kommunikasjonsdeltakere. Funn viser at en responderende kommunikasjonsstil hos kommunikasjonspartnerne fremmer utviklingen av grunnleggende kommunikasjonsferdigheter hos barnet (Eberhart et al., 2017, s. 6), og forstås som en motpol til den styrende kommunikasjonsstilen. Kompetanseheving i form av å øke kompetansen for å ha utviklingsfremmende samhandling utpekes som behov (Østvik & Killi, 2019, s. 35). Foreldresamarbeid kan være nyttig for at barnehageansatte skal kunne kjenne det lettere å ha et naturlig samspill med barnet deres. Før man skal kunne utvide barnets kommunikasjon, er det viktig å være kjent med barnets eksisterende kommunikasjon (Østvik & Killi, 2019, s. 34). Behovet for å kartlegge hvordan barn med en atypisk kommunikasjon kommuniserer, samt styrking av foreldremedvirkning belyses som viktige satsningsområder i forhold til grunnlaget for å fatte tiltak (Østvik & Killi, 2019, s. 31-33).

Engasjement hos foreldre er en faktor som kan bidra til barnets fremgang (Eberhart et al., 2017, s. 9). Egen erfaring er at det kan være utfordrende å engasjere foreldre til å bruke ASK, og at ASK-innsatsen kan bli til en sak som kun foregår i barnehagen. Det kan være uheldig med tanke på at ASK bør foregå på tvers av kontekster (Shire & Jones, 2015, s. 3). Det kan forstås gjennom at barn ofte er mindre avhengig av hjulpet kommunikasjon jo bedre man kjenner barnet (Blackstone & Berg, 2006, s. 48). Foreldre som ressurs er likevel noe som ikke bør ignoreres når det kommer til ASK-innsatser, og foreldre ønsker kanskje å medvirke mer jo eldre barnet blir, ettersom behov kan endre seg. Foreldre kan fremme barnehageansattes forutsetninger til å møte barnet med en kommunikasjonsstil som avdekker barnas initiativ, og er viktig for å kunne utvide den intersubjektive forståelsen.

Barns trivsel i barnehagen ser ut til å henge sammen med deres muligheter til å medvirke gjennom dagen (Bratterud et al., 2012, s. 4). Forhold som bidrar til dårligere trivsel er når voksne ikke støtter eller videreutvikler sosialt samspill, kjeft fra voksne, at barn ikke føler seg

sett, og når noen blir plaget. Det er sammenheng mellom å oppleve å bli plaget og oppleve at voksne kjefter og har dårlig tid. Noen barn opplever at voksne er lite tilgjengelige, og at det foregår lite samspill mellom voksne og barn. Barn opplever også at voksne ikke forstår, misforstår, og ikke lar seg påvirke av barnas ønsker (Bratterud et al., 2012, s. 4). For at barn som bruker ASK ikke skal risikere å bli oversett, ignorert, avvist eller misforstått, er det viktig med tilstrekkelige ressurser og en refleksiv praksis (Østvik et al., 2018a, s. 99). I praksis kan dette gi seg uttrykk ved at barn og voksne tar seg god tid i kommunikasjonen med barn som bruker ASK, og at de tolker kommunikasjonen velvillig. De voksne kan legge til rette for samspillmuligheter med andre barn og aktivt støtte samhandlingen.

Barn som bruker ASK, ønsker god tid i kommunikasjonen, både for å kommunisere og for å oppklare misforståelser (Midtlin et al., 2015, s. 1265). Det er viktig at kommunikasjonspartnere til barn som bruker ASK, har fått opplæring slik at de viser selvtillit i kommunikasjonen. Dette fører til mindre negative konsekvenser ved utfordrende kommunikasjon (Østvik et al., 2018b, s. 1). Tid er av stor betydning for barnas muligheter til å medvirke og ha innflytelse i hverdagen, men barnehageansatte begrenses dessverre av rekkevisse dilemmaer som handler om prioriteringer av denne. Barnas rett til å utrykke seg og bli hørt er sikret gjennom Barnekonvensjonen, artikkel 12 (FN, 1989). Barnehageansatte må se og høre det enkelte barnets stemme i krevende samspillkontekster, i tillegg til at det setter krav til deres evner til å samspille (Bae, 2009, s. 18). Tid og kapasitet til å bruke ASK har blitt løftet frem av barnehageansatte som utfordringer de står overfor (Baritaki, 2021, s. 61).

Barnehageansatte og foreldre beskriver barnehagen til å ha store grupper, få ansatte og lite fleksibilitet i de fastlagte strukturene. Dette kan være en barriere for barnas medvirkning, og videre påvirke trivselen i barnehagen (Bratterud et al., 2012, s. 4). Bemanningsnormen er et hett tema som til stadig blir løftet opp hos barnehageansatte. Dagens krav til bemanning er minimum én voksen per tre barn som er under 3 år, og én voksen per seks barn som er over 3 år (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I praksis vil dette ofte bety at det ved en storbarnsavdeling med 18 barn, vil være tre barnehageansatte som skal ivareta barnas omsorg, i tillegg til andre daglige arbeidsoppgaver. Ofte er det en pedagogisk leder som har ansvaret for det pedagogiske tilbudet. Barnehager er presset til å ha lang åpningstid, for å

ivareta foreldres behov i forhold til arbeid. Dette fører til at barnehageansattes arbeidstid deles inn i et vaktssystem, slik at en barnehageansatt kommer når barnehagen åpner (ofte rundt kl. 07:00), en barnehageansatt kommer etter en stund, og en barnehageansatt kommer litt seinere, slik at det er noen som kan ivareta barna til barnehagen stenger (ofte rundt kl. 16:30). I løpet av denne tiden skal de ansatte rekke å ta imot alle barna, prate, engasjere seg og leke med barna, ha en felles samlingsstund, følge på toalettet, hjelpe med påkledning og avkledning når de skal ut og inn, lage flere måltider til dagen, vaske opp og rydde etter hvert måltid, stadig ha kontroll på antall barn og hvor de er, hjelpe barna å håndtere konflikter, i tillegg til at de har rett til pause.

På tross av bemanningsnormen er det ikke riktig å sette et likhetstegn ved at bemanningsnormen er gjeldende for hele åpningstiden i barnehagen. Under pauseavvikling, pedagogisk leder sin planleggingstid, og andre nødvendige møter, settes det ikke inn flere voksne. Når det kommer til samarbeidstid, har barnehageansatte ved en avdeling som regel et avdelingsmøte hver andre uke, i arbeidstiden. Det vil si at voksne ved en annen avdeling da får i oppgave å passe på barna, i tillegg til å ivareta barna på egen avdeling. Dette betyr at tre barnehageansatte av og til må passe på 36 barn. Skal barnehagen fungere som en institusjon som oppbevarer barn mens foreldrene er på jobb, eller skal den fungere som en institusjon der barnet utvikler seg, og får et grunnlag for å mestre livet? Barnehageansatte har en høy arbeidsbelastning, og fra et politisk hold forventes det at kvaliteten skal økes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). Da er det nødvendig at politikere i større grad tilrettelegger for dette. En høyere bemanningsnorm vil øke tilgangen til voksne, slik at de er tilgjengelige for barna i større grad. Dette vil også kunne få stor betydning for å støtte barn med behov for ASK i deres språk- og kommunikasjonsutvikling, samt støtte barna til å delta i fellesskapet.

Resultater fra undersøkelsen viser at voksne tok hyppig initiativ til å kommunisere med barna ved å bruke ASK. Barn som bruker ASK, ønsker at kommunikasjonspartnerne skal ta initiativ, men de ønsker også at det skal være rom for at de selv skal kunne ta initiativ (Midtlin et al., 2015, s. 1260). Voksne som tar initiativ til lek, er også viktig, og kan gjennom modellering bidra til å fremme den sosiale kompetansen til barna ved å ta å være lekemodeller (Stangeland, 2017, s. 118). Dette er av betydning, da man vet at barn med

lavere språknivå aldersmessig, engasjerer seg mindre i lek. Lavere språknivå og lavere sosial kompetanse går hånd i hånd, men lekeatferden påvirkes i større grad av barnets sosiale kompetanse (Stangeland, 2017, s. 118). Man må være fortolkende og anerkjennende når barn med ASK tar initiativ til å være en sosial aktør (Østvik et al., 2018a, s. 99). Dette er ikke alltid like enkelt i praksis, da barn med lavere språknivå kan ha dager som preges av frustrasjon og misforståelser når de forsøker å delta i det sosiale fellesskapet. Utfordringer ved å oppleve avslag til initiativ, misforståelser og bli utestengt kan lede til negativ atferd som for eksempel slåing. Barnehageansatte må ha et kaldt hode, og et varmt hjerte for å kunne være advokat for barnet, samtidig som det settes grenser, og de andre barna opplever seg ivaretatt. Det har vist seg å være sammenheng mellom opplevelse av negative barn/barn relasjoner og opplevelse av å bli plaget (Bratterud et al., 2012, s. 4). Det var også sammenheng mellom opplevelser av å bli plaget, og opplevelse av kjeft fra voksne, og dårlig tid (Bratterud et al., 2012, s. 4). Det er derfor av stor betydning at barna har tilgang til tilstedeværende voksne, som kan støtte samhandlingen, forklare barnas initiativ og bidra til økt forståelse hos jevnaldrende.

Resultater fra undersøkelsen viste at færre respondenter hjalp barna til å bruke ASK i samhandling med andre (se figur 4.1, s. 44). Hjelp til ASK-bruk kan for eksempel forstås ved at voksne instruerer eller demonstrerer strategier for å bruke ASK. De kan støtte barna i å ta positive initiativ til lek med barn, eller å avslå andre barns lekeinitiativ. Det er viktig at bruk av ASK i lek ikke bare går ut på å ta valg, eller beskrive ord og handlinger. Barna må få tilgang til å uttrykke seg slik andre barn gjør. De må få mulighet til å lære hvordan de kan spørre om å bli med i leken, fortelle en vits, og si morsomme rim. Dette er i tråd med ideelle rettigheter som at barn med behov for ASK skal bli lyttet til og hørt selv om svaret er «nei». De skal kunne påkalle oppmerksomhet og ta initiativ til å være med, og de skal ha tilgang til ASK-løsningen sin hele dagen (ISAAC, u.å.-b). Det er uvisst i hvilken grad barna støttes til å ha et tilgjengelig ordforråd for å være en sosial deltaker, men det er svært viktig for å kunne medvirke i dialogen og i leken. Behovet for å lære barn kommunikative strategier for å kommunisere med andre løftes frem som en viktig del av den tidlige innsatsen som kan rettes direkte mot enkeltbarn (Østvik & Killi, 2019, s. 33). Aktørskap i utvikling av vennskap hos barn som bruker ASK, kan komme til syne ved at barna viser tydelige preferanser for barn og aktiviteter (Østvik et al., 2018a, s. 92). En tilrettelagt lekegruppe er en anledning



hvor barnehageansatte kan fasilitere barn som bruker ASK til å delta i meningsfull lek med aktiv bruk av ASK. Barnehageansatte har da mulighet til å planlegge leketema og hvilke barn som skal delta med bakgrunn i barnets preferanser. Målet bør være å legge til rette for mestring, slik at barnet tilegner seg positive erfaringer ved å være inkludert i fellesskap. Dette vil også bidra barnets identitetsutvikling som en aktiv medborger.

En responderende kommunikasjonsstil er forenlig med et romslig samspillsmønster. En barnegruppe består av et mangfold av ulike barn, og noen barn trenger mer støtte for å inkluderes i samtalen (Bae, 2009, s. 22). Dermed er det viktig å være bevisst på eget samspillsmønster, for å unngå at de sårbare barna faller ut av dialogen. De må støttes for å ha innflytelse i det sosiale fellesskapet. Barnas opplevelse av å bidra i fellesskapet avhenger blant annet av hvordan deres initiativ møtes og følges (Bae, 2009, s. 24). Barnehageansatte skal tilrettelegge og oppmuntre for barnas rett til medvirkning, og tilpasse medvirkningen for det enkelte barnet. Barna har rett til å uttrykke seg på egne vilkår (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27), og ASK anses dermed hensiktsmessig. Barnas deltakelse i samspill kan fremme ansvar, og dermed fremme medborgerskapet (Lister, 2007, s. 708). Samtidig kan også barnas deltakelse fremme aksept som medborger (Lister, 2007, s. 700).

## **5.4 «Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?»**

Diskusjonen av det andre forskningsspørsmålet drøftes ut ifra funn fra undersøkelsen om hvilke former for ASK som ble brukt, og hvordan tilgangen til ASK var gjennom de ulike situasjonene.

### **5.4.1 Rom for medvirkning i fellesskapet?**

Resultater fra undersøkelsen viser at det gjennom alle situasjonene var noen respondenter som ikke brukte ASK (se tabell 4.2-4.6, s. 47-52). Den høyeste andelen som ikke brukte ASK var under måltid og samlingsstund, hvor 14,3% ikke brukte ASK. Videre funn viser at majoriteten av respondentene opplevde at det svært ofte eller ofte var tilgang til ASK. Likevel var det 12,7% som hadde svært sjelden eller sjelden tilgang til ASK. Det viste seg at tilgangen var dårligst under samling, hvor færre opplevde at tilgangen var god, og hele 31% svarte at det svært sjelden eller sjelden var tilgang til ASK (se figur 4.2, s. 53). Graden av

tilgang til håndtegn og andre kroppslige ble ikke målt i denne undersøkelsen. Det kan tenkes at respondentene foretrakk å bruke denne ASK-formen fremfor hjelpne kommunikasjonsformer under samling. Det var likevel svært overraskende at samlingsstund var situasjonen med dårligst tilgang til ASK, da eget inntrykk er at ASK-innsats under samling er en av prioriteringene ved implementering av ASK. Barnehagen skal tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet sosialt, fysisk og pedagogisk, slik at alle barn har et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38).

Ifølge Barnekonvensjonen, artikkel 23, har alle barn rett til undervisning og opplæring som fremmer deres sosiale integrering og personlige utvikling på lik linje med andre barn (FN, 1989). Samlingsstund er en av de mer voksenstyrte aktivitetene i barnehagen, hvor alle barna som regel deltar. Her er det et mulighetsrom til å planlegge språkstimuleringen og skape felles mening. Av erfaring kan temaer som gjennomgås under samlingsstunden, inspirere barna til leketemaer i den frie leken. Å tilpasse omgivelsene og legge til rette for delte erfaringer og opplevelser, er av betydning for at barn som bruker ASK skal utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende (Østvik et al., 2018b, s. 1). Leken har en sentral plass når det kommer til utvikling, læring, erfaringer knyttet til bruk av språk, og erfaringer med å være en sosial aktør. Samlingsstunden er derfor en arena som kan satses på for å bidra til at alle barn skal kunne komme inn i leken (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21). Voksnes væremåter og forhold til barn påvirker utvikling av deltakende strukturer og kulturer som virker inkluderende (Lister, 2007, s. 703). Alle barn skal inkluderes i språkstimulerende aktiviteter, og barnehageansatte skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse, og måter å kommunisere på (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47-49). Samlingsstund er et rom hvor det kan fasiliteres for at barn som bruker ASK skal kunne delta som politiske og sosiale aktører. Dette kan foregå ved at barnehageansatte er språkmodeller og gir tilgang til et ordforråd som sikrer at barna kan demonstrere egen evne til å delta i fellesskap med andre barn. Dette kan igjen føre til økt aksept av barna som bruker ASK. ASK-bruk i samlingsstund gir også en ypperlig mulighet for at å gi opplæring i ASK til jevnaldrende barn. Opplæringen kan bidra til at jevnaldrende barn enklere kan kommunisere med barn som bruker ASK. Dette er av betydning fordi støtte, velvilje og selvtillit hos kommunikasjonspartnere assosieres med mindre negative konsekvenser ved utfordrende kommunikasjon (Østvik et al., 2018b, s. 1).

Det kan tenkes at forhold ved det enkelte barnet kan medvirke til at ASK ikke prioriteres i samlingen. Hos barn med omfattende motoriske vansker, ble det gjort funn i forhold til utfordringer ved å støtte barnas kommunikasjon, knyttet til barnas funksjonsnedsettelse (Østvik & Killi, 2019, s. 22). Det omhandlet utfordringer ved sammenfallende og overlappende vansker, og utfordringer ved en atypisk utvikling (Østvik & Killi, 2019, s. 22). Barn med enkelte tilstander og diagnoser har økt risiko for å utvikle vansker knyttet til språk, tale og kommunikasjon (Stadskleiv, 2015, s. 77). Egen erfaring tilsier at barn med slike vansker oftere trekkes ut fra fellesskapet under samling. Resultater fra undersøkelsen viste at majoriteten av barnehageansatte brukte ASK som et individrettet tiltak, mot enkeltbarn. Dette kan dermed tenkes å være en mulig forklaring til at ASK-bruk og tilgang til ASK under samling var svært lav. ASK innebærer flere muligheter, og kan ha ulik funksjon for barna som bruker ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). ASK kan brukes som et uttrykksmiddel, det kan støtte språkforståelse og språkutviklingen, ASK kan brukes for å bli forstått, og det kan fungere som et alternativt språk. Noen har kun behov for ASK i enkelte situasjoner, mens andre kan ha behov hele dagen. Hvorfor ikke bruke det under samlingsstund likevel, for å ivareta barnehagens oppgave om ha et variert språkmiljø, samt synliggjøre og støtte et språklig og kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48)? Det er ikke evidens for at ASK hemmer språk- og taleutviklingen, heller det motsatte (Eberhart et al., 2017, s. 6).

Barn kan utestenges fra samlingsstunden fordi omgivelsene har lave forventninger til barnets utvikling og mestring. Dersom man har for lave forventninger, enten ved at det gjøres generalisering av enkeltbarn grunnet diagnose, eller ved at man ikke vet hvordan man skal tilrettelegge for barnets utfordringer, reduseres barnets muligheter for viktig læring. Barnet mister opplevelser samlingsstunden kan gi, i form av språkstimulering, tilhørighet i et fellesskap, som en medborger som får medvirke, og i forståelse av seg selv. Barns motivasjon til læring påvirkes av forventninger de møter fra kulturen de er en del av (Dysthe, 2001, s. 40). At barn utvikler en identitet som preges at barnet kan kommunisere noe, og at barnet kan bidra med noe i fellesskapet, er dermed av stor betydning for barnets læring og utvikling. Dette krever at barna ikke undervurderes, og at ingen begrenser barnets læring og utvikling ved å ha for lave forventninger. Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at ASK blir for lite brukt under samlingsstund. Barn som bruker ASK har dermed ikke mulighet til å dele mening eller medvirke på lik linje med andre barn. Dette kan lede til uheldige

konsekvenser for barnet, og det kan muligens føre til atferd som utfordrer miljøet. Barn som ikke klarer å oppfylle kulturelle normer og regler, kan oppleve kjefting. Such og Walker (2005) peker på at barns ansvar oftere blir anerkjent når de gjør noe galt (gjengitt fra Lister, 2007, s. 706-707). Økt medvirkning ved bruk av ASK kan bidra til at ansvaret anerkjennes på et mer positivt vis, ved at barna deltar som en politisk aktør. Kanskje økt ASK-bruk i samlingsstund kan bidra til at flere barn opplever det meningsfullt å delta. ASK-innsatsen bør da være motiverende og interessant, og ut ifra barnas utviklingsnivå. ASK minsker problematferd og letter den umiddelbare kommunikasjonen (Eberhart et al., 2017, s. 6).

Måltidet var også en situasjon hvor det viste seg at ASK var mindre i bruk (se tabell 4.2, s. 47). Dette var ikke som forventet da eget inntrykk er at måltid også er en situasjon som er i fokus ved implementering av ASK. Det kan tenkes at barnehageansatte opplever at hjelpemidler eller kommunikasjonsmateriell liggende på bordet under måltidet tar mye plass, og at de unngår det for å ikke grise til utstyret. Egen erfaring er at det er lettest å bruke håndtegn eller laminerte tematavler på bordet, men mange bruker også spisebrikker. Likevel er egen oppfatning at det er en overdreven bruk av spisebrikker, og at det kan brukes på en noe stigmatiserende måte overfor enkeltbarn. At barn som bruker ASK skal måtte ha en spisebrikke, kan synliggjøre «annerledeshet» ved barnets behov. Hvorfor ikke lage en tematavle som kan ligge på bordet tilgjengelig for alle barn, med det samme innholdet som man ville hatt på en spisebrikke? I tillegg bør man reflektere over hva som egentlig bør være på en slik tematavle – pleier barna å kun prate om hva de har på brødiskiva? Planlegging av tilgjengelig ordforråd bør gjøres ut ifra en vurdering av barnas interesser og temaer, og det kan være lurt at man ikke begrenser samtalen til å dreie seg om leverpostei og annet pålegg. Kanskje det da vil være flere barnehageansatte som ser verdien av ASK-bruk under måltidet.

#### **5.4.2 Muligheter ved multimodal ASK**

Resultater fra undersøkelsen viser at nesten alle barnehageansatte brukte håndtegn og andre kroppslige tegn i løpet av en uke. Håndtegn og andre kroppslige tegn holdt seg mest stabilt gjennom ulike situasjoner (se tabell 4.1, s. 46). Dette var ikke særlig overraskende i og med at nonverbal kommunikasjon innebærer en fleksibilitet, ved at det er en ikke-hjulpet kommunikasjonsform (Næss, 2015, s. 30). Det forutsetter likevel at barnet har motoriske

forutsetninger til å kunne bruke ASK-formen selv, at aktuelle kommunikasjonspartnere har kompetanse til å bruke ASK-formen, og at de evner å tolke barnas initiativ og uttrykk.

Svært mange brukte grafiske symboler eller fotografi i papirform (se tabell 4.1, s. 46). ASK-formen holdt seg relativt stabilt gjennom de fleste situasjoner, men færre brukte det under utelek. Grafiske symboler eller fotografi i papirform er en hjulpet form for kommunikasjonsløsning (Rydeman, 2015, s. 159). For å kommunisere med grafiske symboler eller fotografi i papirform, er man avhengig av et eller flere kommunikasjons hjelpemidler. Denne gruppen kan videre deles inn som et papp tech-hjelpemiddel (Næss, 2015, s. 29-30), og indikerer at man lager materiell selv, eller at det søkes om ferdige hjelpemidler som en kommunikasjonsbok. Fordeler ved denne ASK-formen er at man enkelt kan komme i gang med å bruke ASK, og kommunikasjonspartnerne kan bruke ASK-løsningen og forstå barnas kommunikasjon uten like mye øving og erfaring som ved håndtegn og andre kroppslige tegn. Det krever likevel at man har materialet med seg gjennom de ulike situasjonene. Papp tech-løsninger kan være sårbare for vær og vind, og det kan tenkes at dette gjør at færre brukte det under utelek.

Nesten 1/4 brukte grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. Bruken av denne ASK-formen varierte i større grad gjennom ulike situasjoner. Det ble hyppigst brukt under innelek og overganger. Samling og utelek var situasjoner hvor svært få brukte ASK-formen (se tabell 4.1, s. 46). Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin er en hjulpet form for kommunikasjon, hvor man bruker kommunikasjons hjelpemiddel til å kommunisere (Rydeman, 2015, s. 159). I denne undersøkelsen ble low tech og high tech-hjelpemidlene slått sammen til en kategori, og ASK-formen innebærer derfor både bryterteknologi og mer avanserte talemaskiner med dynamisk display. I likhet med andre hjulpede kommunikasjonsformer, må man ha med seg utstyret for å kunne kommunisere. I tillegg følger hjelpemiddelet som regel enkeltbarn. Teknologiske hjelpemidler er naturligvis mer utsatt for vær og vind, og det kan derfor tenkes at det ikke alltid tas med ut. Det ble lite brukt under samling, og det undres hvorfor det er slik. Kan det være at disse barna ikke like ofte deltar i samlingsstund? Det er uansett mulighetsrom for å bruke det under samling, og bruken av talemaskiner kan bidra til at barn som eier talemaskinen får medvirke.

Omtrent halvparten av respondentene brukte fysiske konkrete eller taktile objekter. Bruken av fysiske konkrete varierte en del, men ble hyppigst brukt under innelek og samling (se tabell 4.1, s. 46). Denne ASK-formen er den mest konkrete kommunikasjonsformen, hvor fysiske gjenstander eller leker tas i bruk, etter situasjon og kontekst. ASK-formen forstås dermed som en hjulpet kommunikasjonsform (Rydeman, 2015, s. 159). Fysiske konkrete eller taktile objekter er relativt fleksibelt å bruke gjennom ulike situasjoner, men krever tilgang til de fysiske konkretene. Det var ikke overraskende at fysiske konkrete eller taktile objekter hyppig ble brukt under innelek, med tanke på at barns lek ofte fokuseres rundt fysiske objekter eller leker. Av egen erfaring brukes også konkrete ofte under samlingsstunden for å støtte felles fokus, og støtte språkforståelsen gjennom formidling av sanger eller bøker.

Resultater fra undersøkelsen viser at over halvparten av respondentene brukte multimodal ASK, det vil si at de kombinerte ulike ASK-former (se tabell 4.2-4.6, s. 47-52). Det var vanligst å bruke håndtegn og andre kroppslige tegn i kombinasjon med grafiske symboler eller fotografi i papirform. Under samling og innelek var det også flere som kombinerte dette med fysiske konkrete eller taktile objekter. Under utelek ble også fysiske konkrete eller taktile objekter ofte kombinert med andre ASK-former. Multimodale ASK-løsninger er nyttig, da personer som bruker ASK ofte varierer kommunikasjonsform etter hvem de kommuniserer med. De er ofte mer avhengig av hjulpet kommunikasjon når de skal kommunisere med personer som de ikke kjenner like godt (Blackstone & Berg, 2006, s. 48). Det anbefales å bruke multimodal ASK, både i hverdagslige situasjoner og på tvers av kontekster (Eberhart et al., 2017, s. 6; Shire & Jones, 2015, s. 3). Etter samling, var utelek situasjonen som kom dårligst ut i forhold til tilgang, hvor 13,9% svarte at det svært sjelden eller sjelden var tilgang til ASK (se figur 4.2, s. 53). I motsetning til dette viser en annen undersøkelse at barn opplever størst grad av medvirkning i uterommet (Bratterud et al., 2012, s. 4). Det kan tenkes at medvirkningen ble målt ut ifra et annet mål, for eksempel aktivitets- eller lekemuligheter.

Det har blitt diskutert at ASK-former har ulike styrker og svakheter, og man kan dermed hevde at bruk av multimodal ASK fremmer tilgang til ASK gjennom ulike situasjoner. Ut ifra et sosiokulturelt læringssyn kan man forstå ASK som en sentral del av læring. Mediering

forstås som former for støtte og hjelp, som personer eller redskaper. Det viktigste redskapet er språket (Dysthe, 2001, s. 46-47). Kommunikasjonspartnere som modellerer språket ved å bruke ASK, samt hjulpne former for ASK, kan forstås som mediering. På samme måte som at læringspotensialet utvides når man kombinerer ulike ressurser (Dysthe, 2001, s. 46), kan det tenkes at læringspotensialet også utvides ved å kombinere ASK-former. Når omgivelsene bruker ASK i det daglige og naturlige samspillet, økes intensiteten på ASK-innsatsen (Eberhart et al., 2017, s. 9). Det er krevende å tilrettelegge for at barn med behov for ASK opplever språkstimulering i like stor grad som andre barn opplever dette. Dette er et likestillingsproblem. Dersom man oppnår en høy intensitet av språkstimuleringen, kan man likevel påstå at språkstimuleringen nærmer seg en kvalitet man kan akseptere med hensyn til barn som har behov for ASK for å utvikle og bruke språket.

## **5.5 «Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?»**

Diskusjonen av det tredje forskningsspørsmålet drøftes ut ifra funn fra undersøkelsen om korrelasjon mellom ASK-bruk og tilgang til ASK.

### **5.5.1 Språkmiljøets betydning for barn som bruker ASK**

Resultater fra undersøkelsen viser at det var en moderat, positiv samvariasjon mellom ASK-bruk gjennom én dag, og tilgang til ASK i løpet av en uke. Det vil si at det var en sammenheng mellom høye verdier for ASK-bruk og høye verdier for tilgang. Resultatet sier noe om fysiske forhold ved språkmiljøet som språkmodeller og kommunikasjonspartnere. Undersøkelsen dekket ikke kontroll over bakenforliggende årsaksforhold, men andre faktorer ved språkmiljøet kan muligens påvirke ASK-bruk og tilgang. Det kan for eksempel være; kommunikasjonsmateriell og -hjelpemidler, meningsfulle og motiverende aktiviteter, forståelse, barrierer og holdninger (Østvik, 2008, s. 19). Den fysiske siden ved språkmiljøet legger rammer for de som befinner seg i det. Dersom barn med behov for ASK skal få språkstimulering, krever det at barna har tilgang til språkmodeller som forstår barnets språk og kommuniserer med barnet ved å bruke ASK, samt at barna har tilgang til kommunikasjonsmateriell (Østvik, 2008, s. 18-19). Barnehageansatte må bruke seg selv og

ASK som redskaper i den medierte læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 46). Østvik (2008, s. 18) beskriver språkstimulering som sirkulære prosesser som preges av gjensidighet. Dersom barnehageansatte skal mestre språkstimulering for alle, også barn som bruker ASK, må de unngå kommunikasjonsmønstre som kan lede til passivitet. Barnehageansatte må forsøke å møte barnas kommunikasjonsforsøk anerkjennende, drive ASK-modellering, og således fremme barn som bruker ASK som aktive aktører i språkmiljøet.

Et forsinket språk eller en annerledes kommunikasjonsutvikling får konsekvenser i alle arenaer hvor barnet trenger å kommunisere med andre (Næss & Zambrana, 2019, s. 282). Det er viktig at en kommunikasjonsvanske ikke eksisterer på grunn av faktorer i miljøet (Næss, 2015, s. 25), som egenskaper ved kommunikasjonspartnere og tilgang til språkmodeller. Å nekte barn med behov for ASK tilgang gjennom de daglige aktivitetene i barnehagen, er en form for umyndiggjøring, hvor man fjerner nødvendige redskaper til å agere som et sosiokulturelt vesen på lik linje med andre barn. Barna må kunne delta i fellesskapet med andre barn, ha mulighet til å utvikle språket og utvikle egen identitet som medborger eller medlem i fellesskapet. Kanskje bruken av ASK vil få økt status og at betydningen av ASK for barn med behov for ASK får økt fokus, dersom det blir en enighet om å anerkjenne ASK som et eget språk, i likhet med definisjonen i CRPD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8). Det kan tenkes at holdninger og kompetanse kan ha innflytelse over oppfattet inkludering (Olsen, 2010, s. 59-60). Kanskje fokus på disse områdene kan sikre god kvalitet for den gjennomførte inkluderingen for alle barn som bruker ASK, slik at barna kan erfare inkludering i hverdagen, og oppleve seg som medborgere.

### **5.5.2 Mål om en inkluderende barnehage for barn som bruker ASK**

Barnehagen forbereder barna til å delta aktivt i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Barnehagen skal bidra til å synliggjøre det enkelte barnets plass og verdi i fellesskapet, hvor mangfold skal være en ressurs. Likestilling og likeverd er verdier som skal fremmes, og alle former for diskriminering skal motvirkes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10). Barnehagen skal være et sted der barn opplever en allsidig utvikling i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Barnehagen kan forstås som et minisamfunn, og påvirker utviklingen av medborgere. Det er oppsiktsvekkende at resultater fra undersøkelsen



indikerte at ASK ble lite brukt under samling, og at det var mange som hadde lav tilgang til ASK under denne aktiviteten. Det kan antydes at flere barn mister sin stemme i fellesskapet under samlingsstunden, samt at de ekskluderes fra fellesskapet. Denne trenden kan defineres å være en medborgerskapshemmende praksis.

Tilrettelegging for sosial deltakelse er en del av inkluderingsarbeidet i barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Barnas mulighet til å samhandle med andre avhenger av hvor mange som har tilgang eller kompetanse i å kommunisere med barnet. Barnas nærpå personer bør lære og bruke barnets ASK-løsning gjennom daglige situasjoner i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 1). Barnas medvirkning i barnehagedagens hverdagsaktiviteter er vilkår for barnas erfaringer med å delta i et demokratisk samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 56). Et samfunn som er inkluderende og demokratisk, kan kun bli virkeliggjort dersom barnehagene fungerer som demokratiske institusjoner (Nordahl et al., 2018, s. 8). Barn som mangler verbalt språk, må få tilgang til en måte å kommunisere på i fellesskapet, og retten til ASK ved behov er lovfestet (Barnehageloven, 2005, § 39).

Det må gjøres en felles innsats for å fremme inkludering av barn som bruker ASK, som medborgere i barnehagesamfunnet. I følge Haug (2005) forutsetter inkludering at fellesskapet styrkes, deltakelsen økes, medvirkningen styrkes og utbyttet økes (gjengitt fra Olsen, 2020, s. 16). Fellesskapet kan styrkes ved at barnehageansatte støttes ved at de får kompetanse og veiledning, slik at de har et grunnlag for å kunne drive en inkluderende barnehagevirksomhet for barn som bruker ASK. Deltakelsen kan økes ved at det legges til rette for god kommunikasjon med barna. Det bør settes av tid og rom, samt tilrettelegges for meningsfulle og motiverende aktiviteter med jevnaldrende. Dette kan føre til at de får oppleve positive erfaringer med å være en aktiv kommunikator. Medvirkningen kan styrkes ved å anerkjenne barnas kommunikasjonsuttrykk, og ha fysisk tilgang på kommunikasjonsmateriale. Barn som bruker ASK får høy grad av språkstimulering når det fysiske språkmiljøet bruker ASK gjennom hverdagslige aktiviteter (Eberhart et al., 2017, s. 9). Den faktiske språkstimuleringen forutsetter at barn med behov for ASK bades i språket (Thunberg et al., 2011, s. 73). Dermed styrkes utbyttet ved at barna som bruker ASK er omringet av et rikt språkmiljø gjennom daglige aktiviteter, hvor både andre barn og voksne deler det enkelte barnets kommunikasjonsform eller språk.

## 6 Avslutning

I denne studien har ASK-bruk i norske barnehager blitt undersøkt i lys av problemstillingen «Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK?».

Barnehageansatte i Rogaland ble invitert til å delta ved å svare på en spørreundersøkelse. I denne siste delen gjøres det en oppsummering ved å svare på forskningsspørsmålene. Deretter konkluderes undersøkelsen ved at det forsøkes å svare på problemstillingen. Avsluttende reflekteres det over studiens bidrag, og det gjøres anbefalinger for videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av funn i lys av forskningsspørsmål

*I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?* De fleste barnehageansatte i undersøkelsen brukte ASK rettet mot enkeltbarn. Det ble argumentert for universell bruk, både for å øke inkluderingen og for å øke kvaliteten på arbeidet med tidlig innsats i barnehagene. Det er utfordringer ved implementering av ASK og samarbeid for at det skal bli en suksess. Få barnehageansatte hadde formell kompetanse innen ASK og spesialpedagogisk kompetanse. Dette indikerer viktigheten av at barnehagens støtteapparat støtter barnehagene med opplæring og tett oppfølging, i tråd med satsningen om å fungere som laget rundt barnet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78).

Barnehageansatte brukte ASK i varierende grad gjennom barnehagedagen. Majoriteten tok hyppig initiativ og gav respons til barna ved å bruke ASK, men færre hjalp barna til å bruke ASK i kommunikasjon med andre. De fleste hadde observert andre voksne bruke ASK i kommunikasjon med barna. Få barn brukte ASK, og dette indikerer at barn med behov for ASK hadde lav tilgang til jevnaldrende språkmodeller. Barnehageansatte opplevde at behovet for ASK var varierende. Det ble argumentert for at barn som bruker ASK er avhengig av å være en del av et inkluderende språkmiljø for at de skal kunne delta i fellesskapet. Videre ble det hevdet at samspillserfaringene til barn som bruker ASK er med å prege barnas aktørskap. En responderende kommunikasjonsstil fremmer barnas muligheter for å medvirke og fremmer barnas identifisering som medborgere. Krevende samspillskontekster i form av tid og kapasitet kan være en barriere for barnehageansatte i den daglige praksisen.

Det handler både om tid til å kommunisere med barn som bruker ASK og tid til å løse misforståelser i kommunikasjonen.

*Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?* I løpet av en uke brukte nesten alle barnehageansatte håndtegn og andre kroppslige tegn, og/eller grafiske symboler eller fotografi i papirform. Over halvparten kombinerte ulike ASK-former. Funn viste at ASK ofte var tilgjengelig, og det ble argumentert for at multimodal ASK fremmer muligheten til å medvirke gjennom ulike situasjoner. Tilgangen var dårligst under samlingsstund, og det løftes frem et behov for å bedre ASK-bruken og tilgangen til ASK i denne situasjonen.

*Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?* Det var en moderat og positiv samvariasjon mellom ASK-bruk og tilgang. Dette ble støttet ut ifra et teoretisk grunnlag om at komponenter i språkmiljøet påvirker språkstimulering. Det er likevel behov for mer forskning for å kunne si noe om årsakssammenhenger.

## 6.2 Konklusjon

«*Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK?*». Mange barnehager i Rogaland bruker ikke ASK for å tilrettelegge språkmiljøet, selv om mange har erfaring med å bruke ASK. Barnehageansatte i undersøkelsen opererer med ulike målgrupper i forhold til bruk av ASK på en avdeling. Det er vanligst å bruke ASK med barn som er identifisert til å ha behov for ASK for å utvikle språket. De fleste tar initiativ til å kommunisere med barna, og responder på barns initiativ ved å bruke ASK i kommunikasjonen. Noen hjelper barna til å bruke ASK i kommunikasjon med andre. De fleste barnehageansatte i undersøkelsen har observert at flere andre voksne bruker ASK i kommunikasjon med barna. Barnehageansatte observerer at få barn bruker ASK i kommunikasjon med andre barn.

Barnehageansatte i undersøkelsen har erfaring med å bruke ulike former for ASK. Flere bruker multimodal ASK. De fleste kommuniserer med håndtegn og andre kroppslige tegn, og grafiske symboler eller fotografi i papirform. Disse ASK-formene var det også de vanligste å

kombinere. I tillegg var det en del som tok i bruk fysiske konkrete eller objekter. Noen barnehageansatte brukte også talemaskiner. ASK ble tatt mest i bruk under overganger, innelek og utelek. Det ble mindre brukt under måltid og samling. Tilgangen til ASK var best under måltid, overganger og innelek. Det var dårligere tilgang under samling og utelek.

Ut ifra en sosiokulturell forståelse kan tilgang til ASK-løsninger og språkmodeller som bruker ASK, ses på som vilkår for at barn skal lære å bruke ASK. Det vil også ha betydning for at barna skal kunne delta i fellesskapet. Barna preges av språkmiljøet de er en del av. For at barnehagen skal fungere som et inkluderende fellesskap for barn som bruker ASK, må barnehageansatte anerkjenne kommunikasjonsformen, samt ha forventinger til barnets læring og utvikling. Barnehageansatte må tilrettelegge for sosiale møter hvor barnet erfarer å være en sosial aktør, under lek, måltid, samling og andre dagligdagse aktiviteter. Resultater fra undersøkelsen indikerer det ikke tilrettelegges godt nok for bruk av ASK under samling. Dette kan ha negative konsekvenser for barn som har behov for ASK. Barn fratras muligheter til å utvikle seg, lære, tenke, forstå og medvirke. Å kommunisere er av svært stor betydning for å kunne samhandle med andre. Det får ringvirkninger for barnas muligheter til å delta i skole, arbeid og fritid. Det påvirker også deres muligheter til å utvikle vennskap og familieliv. Kommunikasjon forstås derfor som sentralt for å oppleve et meningsfylt liv, og for å identifisere seg som en medborger i samfunnslivet. Barnehageansatte må derfor gis muligheter til å øke kompetanse, og det må gis rom og tid for samarbeid og tilpasning av praksisen. Barnas erfaringer med inkludering og ekskludering i barnehagen vil påvirke deres opplevelser av å være medborgere på lik linje med barn som kommuniserer med verbalt språk. Dermed må barnehageansatte ta sikte på å øke tilretteleggingen i barnehagen, slik at barnehagen blir et inkluderende fellesskap, *også* for barn som bruker ASK.

### 6.3 Implikasjoner for praksis

Studien bidrar til kunnskap om hvordan et utvalg barnehageansatte tilrettelegger språkmiljøet ved bruk av ASK. Kunnskapen gir et beskrivende bilde over ASK-bruk innenfor det allmennpedagogiske tilbudet ved barnehagene i utvalget.

Det er problematisk at barn med behov for ASK i disse barnehagene har lav tilgang til å kommunisere med ASK med jevnaldrende. Samtidig svarer majoriteten av barnehageansatte i undersøkelsen at ASK brukes mest mot enkeltbarn. Det var en tendens til at voksne ikke hjalp barna til å bruke ASK i kommunikasjon med andre. Samlingsstund var situasjonen hvor ASK ble minst brukt, og hvor tilgangen til ASK var dårligst. For at barn som bruker ASK skal kunne ta del i det sosiale fellesskapet på lik linje med andre barn, må det allmennpedagogiske tilbudet tilrettelegges fysisk, faglig og sosialt.

Å implementere ASK i samlingsstunden kan bidra til å inkludere alle barna i opplæringen av ASK, og dermed øke tilgangen til jevngamle kommunikasjonspartnere som kan forstå og kommunisere med det enkelte barnet som bruker ASK.

Positive erfaringer med meningsfulle og motiverende aktiviteter i fellesskapet kan lede til at barn som bruker ASK opplever å være en del av et inkluderende fellesskap, og at de opplever å være en sosial aktør på lik linje med andre barn i barnehagen.

Barnehageansatte må støttes og veiledes for å øke kunnskapen og oppnå inkludering av alle barn i barnehagen. Studien indikerer at det er et behov for økt kompetanse i bruk av ASK i barnehagen. Det er derfor viktig at det legges til rette for at barnehageansatte i større grad kan delta i kurs, eller at de får mulighet til videreutdanning. Det er også av betydning at styrere legger ASK for dagen ved å lage rom og tid for samarbeid og implementering av ASK.

#### **6.4 Anbefaling for videre forskning**

Det er behov for utvikling av validerte utfallsmål for inkludering i barnehagen og for ASK-bruk. Det hadde vært interessant å gjennomføre en større kvantitativ undersøkelse om ASK-bruk og tilgang til ASK i norske barnehager, med mål om å kunne generalisere resultatene til å gjelde populasjonen. Dette kunne blitt støttet med en feltstudie. En feltstudie kunne bidratt med mer pålitelige og nøyaktige mål på ASK-bruk.

I denne undersøkelsen var det svært få svar. Dette kan tolkes som lav interesse for ASK og lite kompetanse på feltet om formålet og mulighetene ved å bruke ASK. Det gir et inntrykk

av at mange barnehager ikke bruker ASK. Derfor kunne det vært interessant å undersøke ASK og inkludering i barnehagen ut ifra ledelsesperspektiv. For eksempel kan man utforske styreres kjennskap til ASK, og forstå deres opplevelser av egen rolle i utviklingen av inkluderende barnehager.

Hvordan barnehageansatte legger til rette for et tilgjengelig ordforråd er en annen vinkling som kan være interessant, for å utvikle kunnskap om barn som bruker ASK sine muligheter til å medvirke gjennom ulike situasjoner.

Foreldres erfaringer med ASK, samarbeid med barnehage, og hvilken betydning ASK kan ha for familieliv er videre et tema som bør løftes frem i forskning.

## Litteratur

- Akinshina, N. (2020). Inkluderende praksis i barnehagen for et lite barn med cochleaimplantat. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 152-159). Statped.  
[https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped\\_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf)
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9-28. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1156/355945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baritaki, P. (2021). *Bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen - En nasjonal spørreundersøkelse om barnehageansatte sine erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/87715>
- Barker, R. M., Akaba, S., Brady, N. C. & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities [Article]. *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 29(4), 334-346. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.  
<https://www.fn.no/content/download/3253/932995?version=111>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, kommunal- og regionaldepartementet, arbeidsdepartementet, helse- og omsorgsdepartementet, justis- og beredskapsdepartementet & kunnskapsdepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Q-16) [Rundskriv]. Departementene.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv\\_q16\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf)

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Samlaget.

Biggs, E. E., Carter, E. W. & Gilson, C. B. (2018). Systematic Review of Interventions Involving Aided AAC Modeling for Children With Complex Communication Needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 443-473.

<https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.443>

Biggs, E. E., Carter, E. W. & Gilson, C. B. (2019). A Scoping Review of the Involvement of Children's Communication Partners in Aided Augmentative and Alternative Communication Modeling Interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(2), 743-758. [https://doi.org/doi:10.1044/2018\\_AJSLP-18-0024](https://doi.org/doi:10.1044/2018_AJSLP-18-0024)

Bjerke, H. (2010). Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* (s. 227-244). Universitetsforlaget.

Blackstone, S. W. & Berg, M. H. (2006). *Social networks : en kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere : manual*. Trøndelag kompetansesenter.

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. (21). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen%20webutgave.pdf>

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.

Christoffersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal akademisk.



Crowe, B., Machalicek, W., Wei, Q., Drew, C. & Ganz, J. (2021). Augmentative and Alternative Communication for Children with Intellectual and Developmental Disability: A Mega-Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*.

<https://doi.org/10.1007/s10882-021-09790-0>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2017). *Tidiga kommunikasjons- og språkinsatser till förskolebarn*. Föreningen Sveriges

Habiliteringschefer. <http://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf>

FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.

<https://www.fn.no/content/download/3227/932985?version=88>

Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Gall, M. D., Gall, J. P. & Walter, B. R. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8. utg. utg.). Pearson A & B.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.

ISAAC. (u.å.-a). *Funksjonelle hovedgrupper*. <http://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/funksjonelle-hovedgrupper/>

ISAAC. (u.å.-b). *Ideelle rettigheter*. <https://www.isaac.no/rettigheter/ideelle-rettigheter/>

ISAAC. (u.å.-c). Om ASK. <https://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/>

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Fagbokforlaget.

Kristiansen, C. E. (2017). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. Barnehageansattes opplevelse av tilrettelegging og seg selv som støttespillere for barna* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo]. UiO DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-60783>

Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. (2005). *Practical Reserarch: Planning and Design* (8. utg.). Pearson Education.

Lid, I. M. (2017). Medborgerskap i spennet mellom ekskludering og inkludering: Funksjonshemming, fremmedhet og nye fellesskap. I I. M. Lid & T. Wyller (Red.), *Rom og etikk: fortellinger om ambivalens*. (s. 35-54). Cappelen Damm Akademisk. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/31155/637307.pdf;jsessionid=A6316F394C77C807BB430A7E11A787C7?sequence=1>

Lister, R. (2007). Why citizenship? Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. [https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal\\_contribution/Why\\_citizenship\\_Where\\_when\\_and\\_how\\_children\\_/9472847](https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Why_citizenship_Where_when_and_how_children_/9472847)

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Midtlin, H. S., Næss, K.-A. B., Taxt, T. & Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disabil Rehabil*, 37(14), 1260-1267. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659>

Midtsundstad, A. & Bergkvist, T. (2020). Veiledning i rolle - for opplevd tilhørighet. I T. Bergkvist, B. Gjessing, A.-M. Kissow & A. Midtsundstad (Red.), *Barn og unge med funksjonsnedsettelse: aktivitet og deltakelse i fellesskap* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-45). Fagbokforlaget.

Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 279-300). Cappelen Damm Akademisk.

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, (3), 58-63.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202010.pdf>

Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: spesialpedagogikk i et*

*inkluderingsperspektiv* (s. 12-23). Statped.

[https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped\\_felleskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_felleskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf)

Rydeman, B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *Symbolsystem i AKK* (s. 159-185). Fagbokforlaget.

Sennott, S. C., Light, J. C. & McNaughton, D. (2016). AAC Modeling Intervention Research Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101-115.  
<https://doi.org/10.1177/1540796916638822>

Shire, S. Y. & Jones, N. (2015). Communication Partners Supporting Children With Complex Communication Needs Who Use AAC:A Systematic Review. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1525740114558254>

Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 73-118). Fagbokforlaget.

Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>

Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (2005-05-20-28). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>

Tetzchner, S. v., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 82-100.  
<https://doi.org/10.1080/07434610500103541>

Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon : en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Thorsen, D. E. (2020, 18. juli 2020). *Medborgerskap*. Store norske leksikon.

<https://snl.no/medborgerskap>

Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B. & Flink, A. R. (2011). *Komlgang: et foreldrekurs om kommunikasjon og kommunikasjonsstøtte*. Kursbok. AKKtiv.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Universitetet i Oslo. (2017, 26. mai 2020). *Personvern og vilkår for bruk av Nettskjema*. UiO. Hentet 21. april 2021 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/personvern/tos.html>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Udir.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=140832&epslanguage=n>

[o](#)

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Språkmiljø, ASK i barnehagen*. Udir.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=142444&epslanguage=n>

[o](#)

Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Tidlig innsats for barn med behov for ASK*. Udir.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=142414&epslanguage=n>

[o](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Antall barnehager*. Udir. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/?rapportsideKode=BHG\\_AntBarnehager&filtre=BarnehageenhetID\(-12\)\\_BarnehagestoerrelsegruppeID\(-10\)\\_BarnehagetypeID\(-10\)\\_KommunalitetID\(-10\\_1\\_2\)\\_TidID\(202012\)&radsti=F!\(1\) \(\\*\) \(1.\\*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/?rapportsideKode=BHG_AntBarnehager&filtre=BarnehageenhetID(-12)_BarnehagestoerrelsegruppeID(-10)_BarnehagetypeID(-10)_KommunalitetID(-10_1_2)_TidID(202012)&radsti=F!(1) (*) (1.*))

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Bemanningsnorm i barnehager*. Udir. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om barnehager 2020*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/>

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning.

Wessel, H. W. (2017). *ASK – en del av barnehagens måte å kommunisere på!* [Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2457724>

Østvik, J. (2008). Språkmiljø - tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog*, (2), 18-22. <https://doi.org/http://www.isaac.no/om-isaac/publikasjoner/dialog/>

Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018a). Gateways to Friendships among Students who use AAC in Mainstream Primary School. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 20(1), 92-101. <https://doi.org/10.16993/sidr.51>

Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018b). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, health and*

*vulnerability*, 9(1), 1438692-1438614.

<https://doi.org/10.1080/20021518.2018.1438692>

Østvik, J. & Killi, E. M. (2019). *Tidlig innsats for små barn med behov for ASK. En systematisk litteraturstudie om utfordringsbilde og intervensjonsområder*. Statped.

<https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/rapporter/rapport-tidlig-innsats-for-sma-barn-med-behov-for-ask.-en-systematisk-litteraturstudie-om-utfordringsbilde-og-intervensjonsomrader.pdf>

## **Vedlegg 1 – Spørreskjema**

### **Bakgrunnsinformasjon:**

#### **Hva er alderen din?**

1. 18 - 30 år
2. 31 - 40 år
3. 41 - 50 år
4. 51 - 60 år
5. 61 år eller eldre

#### **Hvor mange års arbeidserfaring har du fra barnehage?**

1. mindre enn 1 år
2. 1-3 år
3. 4-10 år
4. mer enn 10 år

#### **Hvilken stilling har du i dag?**

1. pedagogisk leder
2. barnehagelærer uten lederansvar
3. fagarbeider
4. assistent
5. annen stilling

**Hvis annen stilling, vennligst spesifiser hvilken stilling du har.**

#### **Har du formell utdanning innenfor spesialpedagogikk eller alternativ og supplerende kommunikasjon?**

1. ja
2. nei



**Hva er aldersgruppen til barna på din avdeling?**

1. småbarn (1-2 år)
2. store barn (3-6 år)
3. annen aldersfordeling

**Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK):**

«ASK kan sies å være alt som hjelper en person til å kommunisere effektivt, når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til. Eksempler på ASK er bruk av håndtegn, fotografi, grafiske symboler eller konkrete. Handlinger, væremåter og kroppslige uttrykk som må fortolkes og tillegges mening av andre kan også omtales som ASK. I noen tilfeller vil det være hensiktsmessig å ta i bruk hjelpemidler for at personen skal forstå og bli forstått. Dette kan være slike ting som kommunikasjonsbøker, tematavler eller talemaskiner.» (ISAAC u.å.).

**Hvilke målgrupper bruker du ASK med?**

**Vennligst kryss av de påstandene som stemmer.**

1. Jeg bruker ASK med hele barnegruppen uten at jeg har identifisert enkeltbarn eller grupper av barn med forhøyet risiko for forsinket språkutvikling.
2. Jeg bruker ASK med grupper av barn med kjent og / eller forhøyet risiko for forsinket språkutvikling.
3. Jeg bruker ASK med enkeltbarn som har klare tegn, eller høy risiko for forsinket språkutvikling.

**Hvor mange ganger har ASK blitt brukt i dag, eller sist gang du var på jobb?**

**Vennligst kryss av det alternativet du mener er riktig.**

**Hvor mange ganger brukte du ASK til å ta initiativ til kommunikasjon med barna?**

**Hvor mange ganger brukte du ASK til å respondere på barnas initiativ til kommunikasjon?**

**Hvor mange ganger har du hjulpet barna til å bruke ASK i**

## **kommunikasjon med andre?**

**Hvor mange forskjellige voksne i barnehagen har du sett bruke ASK i**

**kommunikasjon med barna?**

**Hvor mange forskjellige barn har du sett bruke ASK i kommunikasjon med andre barn?**

0

1-2

3-4

5-6

7 eller mer

**Opplever du at bruken av ASK-løsningen i dag gjenspeiler den gjennomsnittlige bruken?**

1. ja

2. nei

**Vennligst utdyp den gjennomsnittlige bruken.**

Minner om at det på grunn av taushetsplikten ikke må gis opplysninger om enkeltbarn.

**Måltid:**

**Frokost, lunsj og frukt.**

**Hvilke former for ASK har blitt brukt under måltid den siste uken?**

Flere svar kan være aktuelle.

1. Håndtegn eller andre kroppslige tegn. For eksempel norsk med tegnstøtte, tegn til tale, taktile tegn, gester eller berøring.

2. Grafiske symboler eller fotografi i papirform. For eksempel enkeltsymboler eller bilder, tematavler, dagsplan eller kommunikasjonsbøker.

3. Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. For eksempel nettbrett eller bryterkommunikasjon.
4. Fysiske konkrete eller taktile objekter. For eksempel konkrete som understøtter verbalspråket: vise barnet en skje før det skal spise.
5. Ingen former for ASK har blitt brukt under måltid den siste uken.

**Hvor ofte eller sjelden har det vært tilgang til ASK-formen(e) under måltid den siste uken?  
Med tilgang menes det at voksne og barn har ASK-formen(e) ved siden av seg eller innen rekkevidde. Tilgang til håndtegn eller andre kroppslige tegn skal ikke vurderes i denne sammenhengen.**

1. svært sjelden, 2. sjelden, 3. verken ofte eller sjelden, 4. ofte, 5. svært ofte

**Samlingsstund:**

**Felles aktivitet i form av sang, bevegelse, eventyr eller fortellinger som gjennomføres i grupper eller avdelingsvis.**

**Hvilke former for ASK har blitt brukt under samling den siste uken?**

**Flere svar kan være aktuelle.**

1. Håndtegn eller andre kroppslige tegn. For eksempel norsk med tegnstøtte, tegn til tale, taktile tegn, gester eller berøring.
2. Grafiske symboler eller fotografi i papirform. For eksempel enkeltsymboler eller bilder, tematavler, dagsplan eller kommunikasjonsbøker.
3. Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. For eksempel nettbrett eller bryterkommunikasjon.
4. Fysiske konkrete eller taktile objekter. For eksempel konkrete som understøtter verbalspråket: vise barnet en skje før det skal spise.
5. Ingen former for ASK har blitt brukt under samling den siste uken.

**Hvor ofte eller sjelden har det vært tilgang til ASK-formen(e) under samling den siste uken?**

**Med tilgang menes det at voksne og barn har ASK-formen(e) ved siden av seg eller innen rekkevidde. Tilgang til håndtegn eller andre kroppslige tegn skal ikke vurderes i denne sammenhengen.**

1. svært sjelden, 2. sjelden, 3. verken ofte eller sjelden, 4. ofte, 5. svært ofte

**Overganger:**

**Innebærer overgangssituasjoner, for eksempel fra en aktivitet til en annen, toalettbesøk, håndvask, påkledning og avkledning i garderoben.**

**Hvilke former for ASK har blitt brukt under overganger den siste uken?**

**Flere svar kan være aktuelle.**

1. Håndtegn eller andre kroppslige tegn. For eksempel norsk med tegnstøtte, tegn til tale, taktile tegn, gester eller berøring.
2. Grafiske symboler eller fotografi i papirform. For eksempel enkeltsymboler eller bilder, tematavler, dagsplan eller kommunikasjonsbøker.
3. Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. For eksempel nettbrett eller bryterkommunikasjon.
4. Fysiske konkrete eller taktile objekter. For eksempel konkrete som understøtter verbalspråket: vise barnet en skje før det skal spise.
5. Ingen former for ASK har blitt brukt under overganger den siste uken.

**Hvor ofte eller sjelden har det vært tilgang til ASK-formen(e) under overganger den siste uken?**

**Med tilgang menes det at voksne og barn har ASK-formen(e) ved siden av seg eller innen rekkevidde. Tilgang til håndtegn eller andre kroppslige tegn skal ikke vurderes i denne sammenhengen.**

1. svært sjelden, 2. sjelden, 3. verken ofte eller sjelden, 4. ofte, 5. svært ofte

**Innelek:**

**Frilek og voksenstyrt lek i mindre grupper.**

### **Hvilke former for ASK har blitt brukt under innelek den siste uken?**

**Flere svar kan være aktuelle.**

1. Håndtegn eller andre kroppslige tegn. For eksempel norsk med tegnstøtte, tegn til tale, taktile tegn, gester eller berøring.
2. Grafiske symboler eller fotografi i papirform. For eksempel enkeltsymboler eller bilder, tematavler, dagsplan eller kommunikasjonsbøker.
3. Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. For eksempel nettbrett eller bryterkommunikasjon.
4. Fysiske konkreter eller taktile objekter. For eksempel konkreter som understøtter verbalspråket: vise barnet en skje før det skal spise.
5. Ingen former for ASK har blitt brukt under innelek den siste uken.

### **Hvor ofte eller sjelden har det vært tilgang til ASK-formen(e) innelek den siste uken?**

**Med tilgang menes det at voksne og barn har ASK-formen(e) ved siden av seg eller innen rekkevidde. Tilgang til håndtegn eller andre kroppslige tegn skal ikke vurderes i denne sammenhengen.**

1. svært sjelden, 2. sjelden, 3. verken ofte eller sjelden, 4. ofte, 5. svært ofte

### **Utelek:**

**Lek på barnehagens uteområde og tur i nærområdet.**

### **Hvilke former for ASK har blitt brukt under utelek den siste uken?**

**Flere svar kan være aktuelle.**

1. Håndtegn eller andre kroppslige tegn. For eksempel norsk med tegnstøtte, tegn til tale, taktile tegn, gester eller berøring.
2. Grafiske symboler eller fotografi i papirform. For eksempel enkeltsymboler eller bilder, tematavler, dagsplan eller kommunikasjonsbøker.
3. Grafiske symboler eller fotografi i form av talemaskin. For eksempel nettbrett eller bryterkommunikasjon.

4. Fysiske konkrete eller taktile objekter. For eksempel konkrete som understøtter verbalspråket: vise barnet en skje før det skal spise.
5. Ingen former for ASK har blitt brukt under utelek den siste uken.

**Hvor ofte eller sjelden har det vært tilgang til ASK-formen(e) under utelek den siste uken?  
Med tilgang menes det at voksne og barn har ASK-formen(e) ved siden av seg eller innen rekkevidde. Tilgang til håndtegn eller andre kroppslige tegn skal ikke vurderes i denne sammenhengen.**

1. svært sjelden, 2. sjelden, 3. verken ofte eller sjelden, 4. ofte, 5. svært ofte

**Takk for deltakelsen!**

**Vennligst trykk på "Send" for å levere ditt svar.**

## Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Masteroppgave: Barnehagen som inkluderende fellesskap for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

#### Referansenummer

362830

#### Registrert

07.04.2021 av Christina Myrstad - christinamyrstad@gmail.com

#### Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Sandnes

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ulf Ingar Wangensteen Berge, UlfIngarWangensteen.Berge@vid.no, tlf: +4751972257

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Christina Myrstad, christinamyrstad@gmail.com, tlf: 93477371

#### Prosjektperiode

01.04.2021 - 28.02.2022

#### Status

26.05.2021 - Vurdert anonym

#### Vurdering (1)

---

##### 26.05.2021 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.05.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

#### HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av

## Vedlegg 3 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Barnehagen som et inkluderende fellesskap for barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehageansatte tilrettelegger for bruk av ASK i den daglige praksisen. ASK kan være ulike former for alternative og supplerende kommunikasjonsformer, som for eksempel norsk med tegnstøtte og grafiske symboler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave og har som formål å undersøke hvordan, og i hvilken grad barnehageansatte bruker ASK gjennom barnehagedagen. Formålet er også å oppdage mulige årsakshypoteser i forbindelse med språkmodeller som bruker ASK og tilgang til ASK gjennom dagen.

Problemstillingen for prosjektet er: *«Hvordan tilrettelegger barnehageansatte språkmiljøet ved bruk av ASK.»*

Videre har vi følgende forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

- 1. I hvilken grad brukes ASK i den daglige praksisen?*
- 2. Hvor tilgjengelig er ASK gjennom uken?*
- 3. Er det sammenheng mellom hvor mye ASK blir brukt i det daglige, og hvor tilgjengelig ASK er i løpet av uken?*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

VID vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.



Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

VID vitenskapelige høgskole ved Christina Myrstad ([christinamyrstad@gmail.com](mailto:christinamyrstad@gmail.com)) og veileder Ulf Berge ([ulf.berge@vid.no](mailto:ulf.berge@vid.no)).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det har blitt gjort et tilfeldig utvalg av barnehager i Rogaland. Styrer/daglig leder ved disse barnehagene har fått informasjon om spørreundersøkelsen på e-post. Styrer/daglig leder har blitt bedt om å videresende dette til barnehageansatte som kan være i målgruppen for prosjektet.

*Det er følgende kriterier for å svare på undersøkelsen:*

1. Du må være ansatt i en barnehage.
2. Ditt ansvar må være rettet mot det allmennpedagogiske tilbudet til barna.
3. ASK må være i bruk på avdelingen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5-10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du bruker ASK i den daglige praksisen, og i hvilken grad du bruker det. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Selv om undersøkelsen gjennomføres anonymt har du som deltaker, fortsatt taushetsplikt. Svar bare dersom du kan gjøre dette uten å bryte taushetsplikten.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Ved å svare på spørreskjemaet samtykker du til å delta i undersøkelsen. Siden undersøkelsen er anonym, er det ikke mulig å trekke svaret ditt.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. På oppdrag fra VID vitenskapelige høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at det

ikke behandles direkte eller indirekte opplysninger om deg som kan identifiseres. Undersøkelsen er helt anonym, og var derfor ikke meldepliktig. Jeg og veileder ved VID vitenskapelige høgskole vil ha tilgang til datamaterialet. Databehandler for spørreskjemaet er Nettskjema. Data fra datamaterialet slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i februar 2022.

Med vennlig hilsen

*Ulf Berge*

(Forsker/veileder)

*Christina Myrstad*